



Les effets des débats à visée philosophique à partir d'œuvres de littérature de jeunesse sur le rapport au savoir

Marie Pavot

► To cite this version:

Marie Pavot. Les effets des débats à visée philosophique à partir d'œuvres de littérature de jeunesse sur le rapport au savoir. Education. 2012. dumas-00781737

HAL Id: dumas-00781737

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00781737>

Submitted on 28 Jan 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Les effets des débats à visée philosophique
à partir d'œuvres de
Littérature de jeunesse sur le rapport au savoir.**



Sous la direction de :

Année 2010-2012

CHIROUTER Edwige

JULLIOT Caroline

IUFM des pays de la Loire

Université du Maine

Remerciements :

La rédaction d'un mémoire est un travail de longue haleine, mais qui permet d'entrer en profondeur dans un sujet qui nous tient à cœur. Il est signé par une personne, mais c'est pour moi un réel travail collectif. C'est pour cela qu'au-delà de l'usage, nous tenons à remercier sincèrement les personnes suivantes :

Tout d'abord, mes deux directrices de mémoire : Edwige Chirouter, pour la transmission de sa passion pour le sujet, ses encouragements, son expérience, son investissement dans mes travaux, et, bien sûr, ses travaux eux-mêmes. Egalement, un grand merci à Caroline Julliot pour sa culture, son exigence de pensée, et son regard différent et complémentaire sur mon sujet. Merci à elles pour le temps qu'elles ont consacré à l'encadrement de mon travail.

Merci à l'IUFM du Mans et à l'Université du Maine, qui ont gérés les mémoires d'un grand nombre d'étudiants.

Mes remerciements s'adressent également à Marion Auger et Gaëlle Moriette, qui ont accepté ma venue dans leur classe, qui m'y ont accueillie chaleureusement, et ont accepté d'être observées dans un exercice inédit pour elles.

Un grand merci à Jean-Charles Pettier, qui a énormément contribué à nourrir la réflexion de ce mémoire, que ce soit sur le plan théorique ou pratique. De même pour Caroline Faivre, pour son expérience plurielle, de terrain et réflexive. Tous deux sont à saluer pour leur investissement dans ce mémoire.

Mes remerciements à toutes les personnes qui ont contribué à l'élaboration de ce travail, pour leurs conseils méthodologiques, leurs propositions de relecture, leurs encouragements, notamment Laura Martin et Caroline Faivre.

Sans oublier, bien sûr, les élèves rencontrés, observés, évoqués, sans qui tout cela n'aurait pas de sens.

SOMMAIRE DU MEMOIRE

Page de garde. (p. 1)

Remerciements. (p. 2)

Sommaire. (p.3-5)

Introduction et formulation des questions de recherche. (p. 6-7)

Partie 1 : Cadre théorique du mémoire (p. 8-24)

1. Inscription de la question dans un champ théorique.(p. 8-21)

- I.* Le rapport au savoir aujourd'hui, donner du sens à l'instruction.(p.9-14)
- II.* Les débats réflexifs, entrée privilégiée dans le sens.(p.15-18)
- III.* La littérature de jeunesse, un médiateur culturel privilégié.(p. 19-21)

2. Hypothèses de recherche et intentions méthodologiques. (p. 22-24)

Partie 2 : Explicitation de la méthodologie de recherche. (p. 25-35).

A. Quels moyens pour répondre à la problématique ? (p. 26-27).

- a) Les acteurs qui ont mis en place ces débats en classe.
- b) Les acteurs qui ont réfléchi, travaillé sur la question.
- c) Les élèves qui ont pu pratiquer ces expériences de pensée.

B. Choix des modalités de recueil des données. (p. 28-30).

- a) Un dispositif double en classe
- b) Une enseignante qui met en place ces pratiques depuis des années.
- c) Un enseignant chercheur.

C. Le questionnaire de recherche présenté à Caroline Faivre et Jean-Charles Pettier et ses finalités. (p. 31-35).

Partie 3 : Recueil de données. (p. 36-56).

A. Ecole Ledru-Rollin, La Ferté-Bernard.(p. 37-47).

B. Analyse croisée de l’entretien de Jean-Charles Pettier et des données du questionnaire de Caroline Faivre. (p. 48-56).

Partie 4 : Conclusion du mémoire (p.57-59).

Partie 5 : Bibliographie (p.60-64).

Partie 6 , Annexes : p. 65-103. (voir table des annexes, p. 65)

Résumé du mémoire.

PARTIE 1 :

***Énoncé d'une thématique
et d'une question de recherche :***

Question de départ :

Depuis les années 70, la question de la difficulté scolaire est au cœur de différentes réflexions : historiques, psychologiques, psychanalytiques, sociologiques, didactiques, pédagogiques, géographiques etc. L'institution, considérant jadis l'enfant éprouvant des difficultés à apprendre ou non-apprenant comme « bête », « fainéant » ou « débile », a remis en cause sa responsabilité face à ces 10 à 12 % d'élèves qui ressortent de la sphère scolaire sans avoir acquis les savoirs fondamentaux, traduit aujourd'hui sous la forme d'un « socle commun de connaissances et de compétences ». Entre mise à l'écart, intégration et inclusion, l'école s'efforce de trouver des solutions pour réduire ce pourcentage. Depuis Jules Ferry¹, la difficulté scolaire est une question qui se situe au cœur de l'institution scolaire. Cependant aujourd'hui, ce problème, qui est d'une part, institutionnel, et d'autre part, de société, persiste inexorablement. Ces élèves ont toujours été là, et ce sont ceux qui mettent le plus les enseignants en difficulté. Ils justifient leur métier tout en déstabilisant leurs certitudes. La question de l'intelligence est aujourd'hui dépassée, le fait qu'elle s'acquiert en la stimulant, en pensant, et non biologiquement ou génétiquement est convenu². Seulement, l'état psychique de ces élèves, déjà ébranlé, est mis à rude épreuve face au fait d'être parmi une masse qui comprend, mais pas eux, car les apprentissages ne résonnent, ni ne raisonnent en eux.

Mais c'est également par la nécessité de traiter ces histoires qui se déroulent mal que la pédagogie évolue, s'adapte et se renouvelle. Depuis une vingtaine, voire une trentaine d'années, s'ajoute à cela une crise du sens à l'école, lorsque, paradoxalement, le sens de la vie et du monde est de plus en plus exposé dans une société des médias. Les années 60 voient naître une recrudescence des questions existentielles dans le débat public. Les apprentissages scolaires, piliers qui évoluent, finalement, peu dans le contenu, toujours très disciplinaires, doivent évoluer au moins dans la forme qui sera présentée aux élèves. Ainsi, la question d'une médiation nécessaire entre une institution qui n'évolue pas au même rythme que notre société, mais qui a pour mission de former ses citoyens, doit être posée. C'est ainsi que nous nous attarderons sur une des pratiques qui renouvellent l'école, les débats à visée philosophique, qui tentent depuis trente ans de considérer ces élèves comme des êtres pensants, dès 3 ans, en les initiant à une pensée réflexive. Il nous sembla intéressant de lier ces pratiques à la question du sens qu'ils pourraient apporter aux apprentissages. Notamment pour ceux qui nous seulement ne perçoivent pas le sens des apprentissages, mais qui, cause et/ou conséquence, ont des lacunes face à ceux-ci. Une réflexion sur le sens de la vie, et sur la constellation de questions qui en découlent, peut-elle influencer les élèves ? En quoi travailler sur les questions que

¹ Qui a rendu l'instruction gratuite, laïque et obligatoire en 1882.

² JACQUARD, A., in *Psychologies*, n°78.

le vécu soulève, sur un pilier de questions existentielles communes, peut-il aider à comprendre la nécessité d'apprendre ? Tous les sujets de réflexion sont-ils pertinents quant à l'objectif de remobilisation scolaire visé ? Quelle médiation possible entre les idées élaborées et abstraites des grands philosophes, la pratique classique de la philosophie et des élèves de primaire et de sections spécialisées qui peinent à apprendre ? Ce mémoire ne tentera pas d'apporter une réponse à cette dernière question, et s'appuiera sur des solutions déjà existantes. Ainsi, la littérature de jeunesse remplira ce rôle de médiateur privilégié d'entrée dans la réflexion, en nous appuyant notamment sur les travaux d'Edwige Chirouter, ou Nadia Miri et Anne Rabany, qui ont mis en avant la portée philosophique de la littérature de jeunesse, en prenant appui sur cette littérature pour aborder des questions philosophiques en classe. Cela implique également de se demander quelle littérature de jeunesse sera compatible avec ces pratiques.

Est-ce que réfléchir de manière philosophique à partir d'œuvres de littérature de jeunesse porteuses de sens peut contribuer à remobiliser les élèves en difficulté scolaire?

Nous aborderons en première partie les enjeux théoriques de ce sujet autour de trois points. La question du sens que les élèves donnent à l'école ouvrira la réflexion, relayée par la pratique de débats réflexifs, pour nous pencher ensuite sur la médiation privilégiée que représente la littérature de jeunesse pour ces pratiques.

Dans un second temps, nous expliciterons et emploieront une méthodologie de recherche afin de trouver des réponses aux questions qui auront émergées du cadre théorique construit.

Pour, dans un troisième temps, arriver à une analyse des données recueillies dans cette perspective, qui nous permettront d'apporter les éléments de réponse qui en découlent.

Partie 2 :

***Inscription de la question
dans un champ théorique.***

I. Le rapport au savoir aujourd'hui : donner du sens à l'instruction.

1. **Difficulté scolaire et rapport au savoir.**

a. Des théories du déterminisme sociologique aux théories du sens de l'école.

La question des élèves en difficulté(s) scolaire(s), de la difficulté scolaire, de l'échec scolaire est une interrogation vaste, qui a été traitée de différentes manières, et de différents points de vue. C'est une question qui touche la société entière, les parents, les enseignants, les responsables politiques, les élèves... On peut donc adopter un point de vue historique (depuis quand ? Quelle évolution ?), un point de vue pédagogique (comment remédier concrètement, par le rôle de l'enseignant en classe, à ce phénomène), didactique (quelle manière d'aborder les apprentissages sera plus propice à la réussite de tous), sociologique (quel lien entretient la difficulté scolaire avec les évolutions et le visage de la société ?) etc., pour essayer non seulement de comprendre, mais également de traiter cette difficulté scolaire.

Longtemps associée à un phénomène médical, génétique ou simplement le fait d'une mauvaise volonté, la question des causes de la difficulté scolaire pris un nouveau tournant avec la sociologie et les années 60-70. Les théories de Bourdieu et Passeron³ mirent en évidence une corrélation entre échec scolaire et milieu social d'origine. En effet, c'est du constat de l'inégale représentation des classes sociales dans l'enseignement supérieur qu'ils construisirent l'idée selon laquelle l'école reproduit les inégalités, analysant l'échec scolaire en termes de position sociale. Ces théories resteront une entrée privilégiée dans la question des causes de l'échec scolaire pendant une vingtaine d'années, et restent aujourd'hui souvent ancrées dans l'inconscient collectif des acteurs de l'éducation. L'idée selon laquelle le milieu social détermine la réussite ou l'échec scolaire est encore très répandue.

C'est cette interprétation qui, dans les années 90, incita une équipe de chercheurs (ESCOL), sociologues, dirigée par Bernard Charlot⁴, à poursuivre et approfondir cette question de l'échec scolaire en des termes différents. En effet, ils partirent de l'idée selon laquelle les facteurs sociologiques évoqués à partir des différentes recherches sur la difficulté scolaire ne permettraient pas de la déterminer. En effet, pour eux, cette inégalité entre la proportion des différentes catégories dans la société et dans l'enseignement supérieur ne doit pas être interprétée, ce phénomène se situant entre les bornes de la corrélation statistique et non de la cause de l'échec scolaire. Ce qui

³ BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C., *Les héritiers. Les étudiants et la culture.*, Paris, Minuit, 1964.

⁴ CHARLOT, B., BAUTIER, E., ROCHEX, J.Y., *École et savoir dans les banlieues...et ailleurs.*, Paris, Armand Colin, 1992. (coll. « Formation des enseignants).

justifie ce déterminisme sociologique : les exceptions. Tous les élèves issus de milieux sociologiquement et culturellement pauvres ne sont pas en échec scolaire. Pour lui, l'échec scolaire renvoie à différents débats (l'apprentissage, l'efficacité des enseignants, le service public, l'égalité des chances, les moyens que le pays doit investir dans l'éducation, l'ensemble des modes de vie et de travail etc.) que ces théories ne permettent pas d'expliquer. Pour Charlot, il faut aller plus loin, et prendre en compte l'histoire singulière des individus. Ces inégalités mettent en avant un lien entre milieu social/culturel et réussite à l'école, mais ne permettent pas d'expliquer pourquoi certains enfants, ayant grandi dans les mêmes conditions sociales, accèdent à ce niveau d'études supérieures, et eux, s'en sortent. Il centre alors ses recherches sur la question du sens. Quel sens cela a-t-il pour un jeune d'aller à l'école, de travailler ? D'apprendre et de comprendre ? Qu'est-ce qui détermine, dans la relation à l'école, la réussite ou l'échec ? Qu'est-ce qui caractérise ce que l'on retient de l'école ? Pour lui, c'est ce qui a du sens.

b. Du constat du sens : le rapport au savoir, au constat de la crise du sens à l'école.

C'est ainsi que se profila la question du « rapport au savoir ». Après des années de recherches, en école, collège, lycée technologique et professionnel, il proposa une définition de ce concept¹. Pour lui, le rapport au savoir est une forme de « *rapport au monde* », « *Analyser le rapport au savoir, c'est étudier le sujet confronté à l'obligation d'apprendre, dans un monde qu'il partage avec d'autres : le rapport au savoir est rapport au monde, rapport à soi, rapport aux autres* »². Ainsi, ces recherches prennent en compte un panel plus important de facteurs explicatifs de ce qui résonne en l'individu qui apprend, un savoir apporté par l'institution, par d'autres individus, par soi-même. Il pose ces questions en terme de *relations*, *d'actions*, et non en terme d'échecs, c'est à dire de différences de positions entre ceux qui réussissent et ceux qui échouent. Bernard Charlot met, par ce médium, en avant la question du sens qu'a l'école, qu'a le savoir pour l'individu. Il part du postulat que ce que l'on retient relève de ce qui a du sens pour nous. Difficile de nier, quand nous savons que nous ne retenons qu'un faible pourcentage des informations que l'on traite, que nous abordons le savoir avec des attentes. Au-delà des savoirs que nous investissons car ils sont en adéquation avec ces attentes, nous ne retiendrons que ce qui sera pertinent pour nous et notre évolution individuelle, par l'intérêt que nous portons à l'objet du savoir, à l'instant donné, dans notre projet personnel de résonance ou d'exploitation de ces données. Bernard Charlot nous donne ainsi sa définition de ce qu'est le sens pour l'individu : Pour lui, « *a du sens un mot, un énoncé, un*

¹ CHARLOT, B., *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie.*, Paris, Anthropos, 1997. (coll. « Poche éducation »).

² CHARLOT, B., *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie.*, Paris, Anthropos, 1997. (coll. « Poche éducation »).

événement qui peut être mis en relation avec d'autres dans un système, ou dans un ensemble; fait sens pour un individu quelque chose qui lui arrive et qui a des rapports avec d'autres choses de sa vie, des choses qu'il a déjà pensées, des questions qu'il s'est posées », etc. Il en conclut par « *le sens est produit par une mise en relation, à l'intérieur d'un système ou dans les rapports avec le monde ou avec les autres* ». Soit, cela rejoint parfaitement la définition du rapport au savoir qu'il nous propose, une interaction entre soi-même, les autres et le monde, qui est indéniable. Si le sens est une mise en relation, alors cette mise en relation se fait au sens large, et passera ainsi les frontières de l'école, et du temps. Seulement aujourd'hui, la littérature abondante traitant du sens reflète un manque de sens à l'école, ressenti par un grand nombre d'élèves, et est pour beaucoup dans la difficulté scolaire. Pourquoi les apprentissages ne « parlent pas » aux élèves ? Quel décalage entre ce qui va faire écho aux élèves dans la vie et à l'école ? Il s'agira donc de traiter la cohérence des apprentissages face aux valeurs véhiculées par notre société, aujourd'hui. Il s'agira de mettre en lien ce qu'on apprend et ce pour quoi on apprend : pour ce qu'on vit, pour une confrontation au monde dans les meilleures circonstances possibles. Ainsi, qu'est-ce que la société peut nous apporter comme éclairage sur cette « crise du sens à l'école ? ».

2. Donner du sens dans une société qui remet en question le sens de l'école.

a. Des valeurs opposées.

Pour traiter la difficulté scolaire, cette question du sens est primordiale. La question de la perte du sens de l'école et des apprentissages est aujourd'hui bouillante. Pour Michel Develay¹, « *l'école est en crise* ». Il développe l'idée selon laquelle l'école transmet des valeurs qui s'opposent aux valeurs véhiculées par la société. Par exemple, l'idée du « tout, tout de suite » : lorsque l'école favorise la progressivité et la construction des apprentissages, la répétition, moyennant beaucoup de temps, alors que la société poursuit une course effrénée contre la perte de ce temps, pour une productivité performante, est une société « du zapping ». Pour Develay, « *Le temps scolaire est celui de la durée. Le temps social, aujourd'hui véhiculé par les techniques modernes d'information et de communication est davantage celui de l'instant.* »². Au-delà de la différence entre temps scolaire et temps social, il existe un décalage entre la vie vécue dans la société et la vie vécue à l'école. La société est un espace que l'on peut personnaliser, où l'on peut agir et exprimer son identité. L'école est souvent un lieu où l'apprenant est passif, et est un lieu public, donc personnalisé au mieux par une entité groupe-classe, et où l'on véhicule des valeurs communes à tous.

b. L'école : Encore le temple privilégié du savoir ?

La société nous offre aujourd'hui un accès gratuit, illimité et aisé au savoir, que l'on peut piocher à sa guise parmi le choix que nous offrent les différents médias. Les savoirs scolaires tels que décrits dans le « socle commun de connaissances et de compétences » ou dans les programmes officiels peuvent être acquis, en apparence, sans l'aide de l'institution scolaire. Ce « socle commun », peut ainsi être ressenti comme imposé, impersonnel, incohérent pour beaucoup, tandis que l'école perd son statut de sanctuaire du savoir. Pour Philippe Perrenoud⁵, les élèves sont parfois en position délicate : « *Dans un système aussi contraignant que l'éducation obligatoire, ils sont condamnés à des stratégies d'acteurs dominés, face à un système qui leur laisse extrêmement peu de choix, qui leur impose un nombre impressionnant de choses absurdes, incompréhensibles ou pénibles, ou qui, en tous les cas, ne correspondent pas à leurs envies du moment* ». Le sens que

¹ DEVELAY, M. *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF, 1998. (coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques »).

² DEVELAY, M., *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF, 1998. (coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques »).p.9.

⁵ *Sens du travail et travail du sens à l'école*, N°429-430 : Dossier : "Cette fameuse motivation" / Par Philippe Perrenoud, Paru in *Cahiers pédagogiques*, 1993, n° 314-315, pp. 23-27.

donne un enfant aux apprentissages scolaires est en effet personnel, en lien étroit avec ses préoccupations quotidiennes, existentielles. « *Le sens dépend des envies qu'il satisfait, des besoins qu'il comble, des projets qu'il sert, des obligations qu'il honore* »⁶. Ainsi, nous retrouvons cette singularité dans le rapport au savoir. On ne peut détacher sa personnalité de la façon dont l'on perçoit l'école, et l'école doit faire avec les différentes personnalités des élèves.

c. *L'école est-elle toujours un ascenseur social? Si oui, pour qui ?*

Dans une société de l'individualisation, de la rapidité et des nouvelles technologies, la grande machine scolaire peut apparaître à contre-courant, pour certains élèves, ou même parents, qui exerceront une influence, ne serait-ce que minimale, sur l'opinion de leurs enfants à ce sujet.

Notre société semble également accorder moins d'importance à l'école en tant que voie privilégiée à la réussite sociale. Certes, l'idée que l'école est un tremplin pour l'avenir est indéniable, pour tout le monde. Cependant, notre société des médias nous a fait entrer dans une ère d'avènement de la télé-réalité, et du modèle du « self-made man », qui véhiculent des idées selon lesquelles l'école n'est plus la seule voie d'accès à la réussite sociale, du moins de celle qu'admirent un grand nombre d'élèves, principal public des démonstrations de ces idéaux. Notre président de la république actuel est le premier à ne pas avoir fait l'ENA pour accéder à son statut, tout comme les candidats des émissions de télé-réalité n'ont pas fait d'études audiovisuelles, écrit un livre, ou été acteurs d'un fait divers pour s'exprimer à la télévision à heure de grande écoute.

Malgré cela, l'école reste une voie sûre d'ascension sociale, mais en d'autres lieux elle est souvent vue dans une perspective uniquement professionnelle, et non dans une perspective plus générale d'apports de savoirs, savoir-être et savoir-faire. Cela peut découler du fait que la culture scolaire peut paraître souvent décalée de celle de certaines couches sociales, dont celles qui ont traditionnellement été identifiées comme plus enclin à être confrontées aux difficultés scolaires. Philippe Perrenoud¹ souligne également ce problème de la culture scolaire. « *Les individus issus de classes sociales différentes sont très inégaux devant la construction du sens, notamment, parce que l'école privilégie des codes et des tâches qui correspondent mieux à la vision du réel, au langage, à la pratique de l'abstraction des classes instruites ; et aussi parce que les familles et les cultures de classes préparent diversement à se débrouiller devant des situations déconcertantes, nouvelles ou*

⁶ Sens du travail et travail du sens à l'école, N°429-430 : Dossier : "Cette fameuse motivation" / Par Philippe Perrenoud, Paru in *Cahiers pédagogiques*, 1993, n° 314-315, pp. 23-27.

¹ Sens du travail et travail du sens à l'école, N°429-430 : Dossier : "Cette fameuse motivation" / Par Philippe Perrenoud, Paru in *Cahiers pédagogiques*, 1993, n° 314-315, pp. 23-27.

artificielles ».

Heureusement, le sens se construit, comme le souligne Perrenoud, dans trois perspectives : « *Le sens se construit, il n'est pas donné d'avance ; Il se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations ; Il se construit en situation, dans une interaction et une relation* ». Ainsi, la mission des enseignants serait de construire le sens de l'instruction avec les élèves, de lier les cultures, valeurs et représentations sociales à celles de l'école.

Cela passe par différents processus, de petits gestes quotidiens, comme expliciter ses démarches didactiques de façon récurrente, ou comme Serge Boimare¹, par des projets construits autour d'une médiation culturelle, les mythes, pour aider les enfants en grande difficulté scolaire à rétablir un psychisme enclin à les faire entrer dans l'apprentissage.

Il s'agira donc de rechercher des stratégies d'apprentissage étroitement liées au sens et aux valeurs. Face à une école qui semblerait être au ralenti, en décalage avec les valeurs quotidiennes de beaucoup d'élèves, et qui n'apporterait de savoirs qui ne seraient accessibles ailleurs, que peut-elle apporter, et comment ?

Dans une telle perspective, le développement d'une pensée critique des élèves, ainsi qu'un rapprochement entre culture scolaire, culture quotidienne et sociale des enfants s'avère d'autant plus nécessaire, afin que le système éducatif soit un lieu où le savoir fasse sens. Les élèves sont cognitivement sollicités de manière intensive et multidirectionnelle, et créer une cohérence entre toutes ces activités intellectuelles doit être une mission de l'école. Ne pas se perdre dans la jungle des savoirs accessibles, les recevoir sous l'éclairage d'une pensée construite est un apport que seule l'école peut construire. Apprendre à penser est ainsi une compétence qui nécessite la médiation du maître, et penser doit être au cœur des apprentissages scolaires, car au cœur de la vie en général.

De telles stratégies existent déjà, et nous misons pour notre part sur les activités de débats à visée philosophique, de « débats réflexifs », afin de rétablir ce sens de l'école chez les élèves, notamment ceux pour qui ce concept ne fait pas écho, pour ceux qui ont une culture apparemment éloignée de la culture scolaire. Il s'agit ici d'apprendre à réfléchir. Et nous avons vu que la réflexion est au cœur du sens de l'école, au-delà des connaissances, qui ainsi seront liées à des compétences. En quoi ces pratiques peuvent-elles favoriser un rapport au savoir qui a du sens pour l'élève ?

¹ *Sens du travail et travail du sens à l'école, N°429-430 : Dossier : "Cette fameuse motivation" / Par Philippe Perrenoud, Paru in Cahiers pédagogiques, 1993, n° 314-315, pp. 23-27.*

II. Les débats réflexifs, entrée privilégiée dans le sens.

Le propre de l'Homme est de penser. Toute sa vie, il s'interroge sur le sens de son existence. Dès trois ans, apparaissent les premières questions existentielles, et cette soif d'y répondre. Cependant, l'école laisse peu d'espace aux enfants pour l'expression de ces préoccupations, et cela peut avoir d'autant plus de conséquences quand cet espace n'est pas plus disponible hors la classe. Chez les élèves en difficulté scolaire, ces questionnements sont très vifs, notamment ceux sur le sens de l'école, l'intérêt de l'instruction. Seulement, aborder la philosophie en classe n'est accessible que pour les futurs bacheliers, à un âge situé au-dessus de la scolarité obligatoire. De plus, cet enseignement, réputé pour être un des plus difficiles à dispenser et à aborder, est souvent pratiqué et considéré comme magistral, ne répondant pas aux besoins d'expression sur des questions existentielles dont les élèves croyaient avoir enfin accès... Ainsi, un pari est lancé sur l'intelligence de tous les élèves, dès le plus jeune âge.

En quoi la nature et les modalités d'application des débats à visée philosophique permettrait-elle de favoriser un accès au sens de l'école ?

Pour cela, il nous paraît indispensable d'exposer un état des lieux de ces pratiques. Tout d'abord, nous tenons à rappeler que la pratique d'activités à visée philosophique est un phénomène récent. L'initiateur de ces pratiques est Matthew Lipman¹, philosophe américain qui met en place depuis quarante ans des activités de pratique philosophique à l'école. Il part de romans philosophiques et livres du maître qu'il a écrits, commence par la compréhension pour dégager des questions ressortant de ce travail. Ces questions sont ensuite sélectionnées selon leur portée philosophique, afin d'être débattues.

Ces pratiques se sont développées dans le monde entier, (les écrits de Lipman sont traduits en vingt langues) et ont donc donné lieu à différentes méthodes. Pour la France, Edwige Chirouter² nous expose les trois courants principaux : *Le courant « psychanalytique » ou « psychologique »*, dans lequel l'élève se trouve dans un espace libre de parole afin de se découvrir en tant que « sujet-pensant ». *Le courant « éducation à la citoyenneté »*, pratiquée le plus souvent dans les classes « coopératives » (ICEM, Freinet), qui visent la formation d'une attitude citoyenne à travers ces débats. *Le courant « philosophique »*, qui vise à l'acquisition de compétences intellectuelles « inhérentes au discours philosophique ». L'enseignant offre une présence qui vise à faire régner et acquérir une rigueur intellectuelle dans ces débats.

Nous traiterons ici cette troisième frange, le courant « philosophique ». Michel Tozzi est

¹ LIPMAN, M., *La découverte de Harry*, Vrin, 1968. LIPMAN, M., *A l'école de la pensée*, De boeck, Bruxelles, 1995.

² CHIROUTER E., *Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire. La littérature de Jeunesse pour aborder des questions philosophiques*. Paris, Hachette-Education, 2007 (coll. « Pédagogie pratique »). p 14.

depuis plus de vingt ans un spécialiste de ces pratiques. Il mène des recherches dans le but de mettre au point une véritable didactique de la philosophie. Nombreuses sont aujourd'hui les avancées en ce domaine, et il en ressort trois grands principes : *problématiser, conceptualiser, argumenter*. Ce sont trois stades, trois exigences du philosophe, qui sont non seulement des savoirs transférables aux autres disciplines scolaires, mais qui permettent également de travailler sur des compétences précises et prioritaires liées aux programmes. Ces pratiques facilitent et lient ainsi les différents apprentissages scolaires.

Pour ce qui est des savoirs transférables, les trois principes soulevés par Michel Tozzi peuvent se retrouver dans les mathématiques, les sciences, l'histoire, le français etc., que ce soit à travers des expérimentations, des analyses etc. Ces pratiques, comme le souligne J.C. Pettier¹, sont en cohésion avec de nouvelles exigences scolaires, issues de la loi d'orientation de 1989. « *La place de l'élève dans le système éducatif doit être centrale* ». Ainsi, les débats réflexifs, dans une perspective de confrontation de différentes opinions, pour arriver à dégager des grands concepts existentiels, mettent la singularité des enfants en avant, partent de ce que disent les élèves, malgré la présence de l'enseignant pour l'étayage qui est primordiale. De plus, ils offrent à tous un moyen d'accéder à cette discipline prestigieuse, où tout le monde se retrouve à égalité, ne l'ayant jamais pratiquée. Cela permettra de lever quelques inhibitions dues à certaines « peurs scolaires » classiques, notamment celle de l'évaluation sommative, de l'impression de dévalorisation qui grandit de concert avec le retard scolaire.

Ils participent également à l'acquisition de la priorité absolue des programmes de l'école élémentaire, qui est la maîtrise de la langue française. En effet, les exigences intellectuelles des ateliers à visée philosophique concernent également l'acquisition du langage inhérent à une prise de parole constructive, riche, et donc de la maîtrise de l'oral. De plus, les différents supports choisis (textes philosophiques, mythes, littérature de jeunesse) participent de la construction de références culturelles et partent d'un nécessaire travail de compréhension sur ces supports qui sont ainsi rendus exploitables pour l'entrée dans le débat. Cela crée ainsi un lien entre toutes les disciplines, cohérence pouvant se répercuter sur le travail du sens à l'école. En effet, si une telle cohérence se construit entre des questions existentielles et le travail scolaire, alors cela permettra à l'élève de saisir la portée globale de son implication dans la scolarité.

Mettre l'enfant au centre de ce dispositif implique de prendre en compte les individualités, de les confronter, et ainsi d'offrir à l'enfant un espace d'expression de sa singularité salvateur, de développer sa réflexion et de la confronter à celle des autres, contribuant à l'acquisition de la faculté *d'être ensemble*. Il pourra ainsi faire l'expérience de sa propre pensée et se rendre compte qu'une

¹ CHATAIN J., PETTIER J-C., *Textes et débats à visée philosophiques. Au cycle 3, au collège, (en SEGPA et...ailleurs)*. Paris, Scérén, 2003 (coll. « Disciplines »). P19-20.

opinion n'est pas forcément une vérité, ou plutôt qu'à une opinion correspond une vérité, et qu'à partir de celles-ci une conceptualisation est possible. Cela participera de l'épanouissement individuel, du vivre ensemble, et de la formation de l'esprit critique, indispensable à la construction du sujet, citoyen éclairé. Comme le souligne Gilles Geneviève¹, « *Il s'agit, en développant leur faculté de jugement, de leur permettre de penser de façon autonome, " par eux-mêmes ", et de leur montrer (ou plutôt de leur faire sentir) qu'ils ont leur destin, individuel et collectif, entre leurs mains* ».

L'expression de sa personnalité et la coopération pourra être pour l'apprenant une source de plaisir, qui sera associée à l'école. D'ailleurs, ces débats sont abondamment pratiqués et couronnés de succès en ZEP et en éducation spécialisée (ZEP, SEGPA, CLISS, Classes-relais). Ce qui fait plaisir fait sens, et ainsi participera à cette construction du sens de l'école, pour ceux qui en ont le plus besoin.

Entrer dans le sens des choses, et à travers celle-ci, dans le sens de l'école passera par cet enrichissement culturel, et la prise de conscience que celui-ci produit des intérêts au niveau personnel, et au niveau scolaire. Apprendre à penser permet de s'émanciper, et ce au sein de l'espace-classe, qui sera associé à ce besoin. Nous postulons également sur le fait qu'apprendre à penser participera de l'envie de penser chez l'élève, et ainsi stimulera sa mobilisation scolaire.

Dans un article² paru dans un numéro des *Cahiers pédagogiques* consacré à « La philo en discussion », Thierry Bour met en avant « une réponse pédagogique », ainsi que « les bienfaits du débat », en classe de SEGPA. Il met en avant le manque de « sens de l'école » que présentent souvent les élèves de SEGPA, et lie les activités à visée philosophique aux « *idéaux pédagogiques prégnants dans l'enseignement spécialisé* ». Ils sont au nombre de quatre : la mise en situation de l'élève en situation d'élaborer ses savoirs; « *une certaine forme d'auto-individualisation* » (l'élève estime par lui-même les réponses qui lui paraissent appropriées) et de différenciation pédagogique (passant par l'étayage de l'enseignant); *la métacognition* (interrogation sur sa propre pensée) et « *revalorisation narcissique de l'individu* »; la socialisation (culture commune, partagée, apprendre à communiquer avec autrui). Ainsi il nous expose les enjeux de ces pratiques, qui sont pour nous des moyens d'accéder à ce sens de l'école. Par les « *bienfaits* » de ces débats, Thierry Bour met en avant les débats comme pouvant être une solution à ce cloisonnement des disciplines que ressentent les élèves en manque de sens, que nous avons évoqués. Ainsi, l'enseignant prendra en compte les réels questionnements des élèves, ce qui leur redonnera « *la parole en classe* ». De plus, et c'est un point essentiel, la « *lecture du monde* » que propose la philosophie permet de considérer

¹ GENEVIEVE, G. *Philosopher au primaire en ZEP*, Article paru dans le magazine *Diotime L'Agora*, n°12 (12/2001).

² BOUR, T., *En Segpa, construire le sens de l'école*. Paru dans *Cahiers pédagogiques, La philo en discussion, l'école en Finlande*, n°432, avril 2005, CRAP. P 38-39.

l'interdisciplinarité scolaire, vue comme autant de visions du monde, et ainsi créer une cohérence dans les différents enseignements que propose l'école, qui sont pour lui un moyen de construire le sens de celle-ci.

Edwige Chirouter met en avant dans ses nouvelles recherches¹ sur le rapport au savoir, l'estime de soi à travers la « *lecture philosophique de récits* », l'intérêt d'une conception anthropologique des disciplines scolaires, visant à retrouver l'engouement originel de l'homme quant à la découverte du monde. « *En interrogeant par exemple à travers un album, un conte, une fable, le sens des connaissances (Pourquoi apprendre l'histoire ?, Qu'est-ce qu'une vérité scientifique ?, Qu'est-ce que la création artistique ?, A quoi sert l'école ?), les élèves peuvent retrouver la « saveur des savoirs » (Meirieu, 2004²), c'est à dire faire émerger à nouveau les inquiétudes, les interrogations dont sont issues les connaissances humaines. »*

Résumons-nous. Chez les élèves en manque de sens à l'école, les débats interprétatifs permettraient d'entrevoir une porte d'entrée privilégiée dans les savoirs. Par la découverte et l'apprentissage de la pensée, personnelle et en communauté, par le travail de lien entre l'école, le monde de l'élève et le monde en général, par les compétences immédiates et transférables que ces débats activent, par les exigences et le plaisir qu'ils présentent, et par le pari de l'intelligence qu'ils lancent sur les élèves, les débats réflexifs, à visée philosophique, présenteraient de nombreux intérêts, dont celui de construire le sens de l'école, un rapport au savoir positif. De plus, si le rapport au savoir est une combinaison de rapport au monde, à soi, aux autres, alors les débats réflexifs agiraient sur ces trois points.

Dans cette perspective, la mise en application de ces débats doit se faire grâce à une médiation. Elle peut être audiovisuelles, à travers les médias (Marie-France Daniel), à travers des mythes (Michel Tozzi), ou de la littérature de jeunesse (Edwige Chirouter, Nadia Miri, Anna Rabany). La littérature de jeunesse étant une part importante des préoccupations des programmes d'enseignement de l'école primaire, et un genre qui gagne en profondeur et en qualité depuis une trentaine d'années, nous nous pencherons sur ce médium. La littérature de jeunesse est-elle une entrée privilégiée dans les débats à visée philosophique, et si oui, en quoi peut-elle contribuer à donner du sens à l'école ?

¹ CHIROUTER, E., *Comment la lecture philosophique de récits peut-elle permettre une reconnaissance de l'élève-sujet et instaurer un nouveau rapport au savoir*. Littérature, médiation et handicap, texte de la conférence, La Roche-sur-Yon, 23 février 2011.

² MEIRIEU P., *Faire l'école, faire la classe*, Paris, ESF, 2004.

III. La littérature de jeunesse, un médiateur culturel privilégié.

Vous avez dit littérature de jeunesse ?

La littérature de jeunesse n'est pas un phénomène nouveau, elle a toujours existé. Elle a évolué avec le statut de l'enfant, notamment au XIX^{ème} siècle, où l'enfant se distingue de l'adulte, et où ce concept « d'enfance » se détache nettement. Les livres enfantins sont alors produits dans un but d'instruction, d'édification de l'enfant. Christian Poslaniec¹, à propos de ces œuvres, nous fait part de cette réflexion : « *Je les considère davantage comme les ancêtres des manuels scolaires, d'une part, et des documentaires, d'autre part, que comme ceux de la littérature de jeunesse* ». La création des bibliothèques roses (1855), vertes (1924), ainsi que les éditions du Père Castor (1927) situe traditionnellement l'avènement du livre comme objet de plaisir. Aujourd'hui, la littérature est à un âge d'or. Depuis une trentaine d'années, la croissance de l'édition jeunesse est exponentielle, des milliers de ces livres sortent des imprimeries chaque année. Le genre traite de sujets actuels et divers, et s'efforce de présenter une double lecture, celle qui, d'une part, plaira aux enfants et d'autre part séduira les adultes dans leur rôle de prescripteurs. C'est ainsi que l'évoquent Nadia Miri et Anne Rabany²: « *L'amour sous toutes ses formes, la mort, la famille, la famille, la misère, l'injustice...rien ne leur (les jeunes lecteurs) est épargné. Les parents peuvent trouver, pour traduire un événement de la vie, un livre médiateur prétexte à discussion* ».

Les programmes de l'enseignement primaire sont le reflet de la légitimité dont bénéficie aujourd'hui la littérature pour la jeunesse. La culture littéraire est aujourd'hui une priorité absolue, et cette responsabilité s'est déplacée de la sphère familiale à la sphère scolaire. En 1990, est inauguré par Lionel Jospin le « *Plan lecture* », qui tend à promouvoir, par le biais d'un concours interscolaire, des projets autour de l'articulation lecture/écriture, avec à la clé « *cent livres pour les écoles* ». Mais c'est avec les programmes de février 2002 que la littérature devient une question centrale. Christian Poslaniec³ met en avant trois thèmes qui composent le nouveau regard porté sur la littérature de jeunesse dans les programmes. Elles placent en premier lieu la littérature de jeunesse dans la sphère littéraire, n'étant plus une « sous », ou une « pré » littérature. Le deuxième point traite de l'intertextualité de ces œuvres (ces livres sont en lien avec d'autres livres et une culture commune), des théories de la réception... Pour Poslaniec, ce deuxième point nous dit que « lire, ce n'est plus seulement comprendre, mais interpréter », les programmes distinguant ainsi la lecture « simple » de

¹ POSLANIEC, C., (se) former à la littérature de jeunesse, Paris, Hachette éducation, 2008. (coll. « Profession enseignant »). p.18.

² MIRI, N., RABANY, A., *Littérature : album et débat d'idées*, Bordas pédagogie, Paris, 2003. (coll. Enseigner aujourd'hui).

³ POSLANIEC, C., (se) former à la littérature de jeunesse, Paris, Hachette éducation, 2008. (coll. « Profession enseignant »). p.53-54.

la lecture « littéraire ». En troisième lieu, Poslaniec détecte dans ces programmes une volonté de promouvoir une culture commune à tous. Peu après apparaissent des listes « *Littérature* », « *Littérature (2)* », de littérature de jeunesse pour le cycle 3, qui sont modifiées et étendues au cycle 2 en 2007.

Ces références se caractérisent ainsi par une recherche de qualité dans les œuvres recommandées, de textes qui « résistent », afin de pouvoir les exploiter de manière à dépasser le cadre de l'apprentissage de la langue, voire des structures narratives formelles. Pour la lecture littéraire, l'important n'est pas la technique, mais le sens. Grâce à des auteurs talentueux et audacieux, pariant gros sur l'intelligence des jeunes lecteurs, la production nous donne aujourd'hui accès à des textes porteurs de sens, de profondeur, portes d'accès à la compréhension fine en littérature. Des auteurs comme Anthony Browne, Thierry Dedieu, Philippe Corentin, Marie-Aude Murail et des dizaines d'autres sont en mesure de répondre à ces exigences.

Ces œuvres riches seront ainsi des supports privilégiés d'accession à des questionnements existentiels. Jean-Charles Pettier¹ et Jacques Châtain, ainsi qu'Edwige Chirouter², mettent en avant le fait que le jeune ne parvient pas spontanément à se décentrer de son opinion sur un sujet. Ainsi, un support médiateur lui permettrait non seulement de se décentrer, condition nécessaire pour faire de la philosophie, mais également d'y trouver un écho propre à soi, et ainsi de nourrir sa réflexion personnelle d'expériences, d'exemples qu'il ne possède pas forcément.

- Un support porteur de questionnements existentiels, donc un médiateur stimulant, qui a du sens.

Dans son manuel « *Lire, débattre et réfléchir à l'école élémentaire* », Edwige Chirouter met en avant la portée philosophique de la littérature pour la jeunesse. Pour elle, quand la philosophie part du réel pour l'abstraire sous forme de concepts, la littérature porte ces concepts qui sont révélés sous ces formes fictives se rapportant de près ou de loin au réel. Les deux disciplines sont ainsi des schémas de pensées, mais qui se dirigent dans des directions différentes. Il en résulte que les deux sont porteurs de sens, de questions existentielles, et ainsi existe un lien indéniable entre littérature et philosophie, la philosophie conceptualisant dans une vue universelle la pensée, la littérature érigeant ces possibles en exemples d'expériences.

La littérature, aujourd'hui autant, voire plus qu'hier, est extrêmement intelligente, et porteuse de sens. Elle offre à son lecteur une vision du monde, à travers une expérience auquel il peut s'identifier (surtout l'enfant face à la littérature enfantine), démarche importante pour le jeune

¹ CHATAIN J., PETTIER J.-C., *Textes et débats à visée philosophiques. Au cycle 3, au collège, (en SEGPA et...ailleurs)*. Paris, Scérén, 2003 (coll. « Disciplines »).

² CHIROUTER E., *Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire. La littérature de Jeunesse pour aborder des questions philosophiques*. Paris, Hachette-Education, 2007 (coll. « Pédagogie pratique »).P. 17.

lecteur, et qu'il peut donc partager. La réception de la littérature est propre à chacun, il y a autant de personnages différents que de lecteurs différents projetés sur la même figure, le même destin, la même œuvre. Les documents d'accompagnement aux programmes de littérature au cycle 3 nous le rappellent, et légitiment ainsi ces pratiques réflexives en classe : *« l'appropriation des œuvres littéraires appelle un travail sur le sens. Elle interroge les histoires personnelles, les sensibilités, les connaissances sur le monde, les références culturelles, les expériences des lecteurs. Elle crée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés »*¹. Encore une fois, cette question du sens est centrale, et ces expériences de pensées permettront d'aider l'enfant à grandir, s'émanciper, s'initier, et aborde des thèmes aussi concret que la peur, l'amour, l'école, la science, la mort etc.

Une littérature spécifique à l'initiation à la philosophie se développe aujourd'hui. A travers des éditions Milan (*« Les goûters philo »*, *« Les essentiels »*), Nathan (*« PhiloZenfants »*), Autrement jeunesse, Bayard, Gallimard jeunesse etc. Elle se présente comme un support explicite pour le traitement des questions métaphysiques des enfants, et témoignent de l'engouement pour ces pratiques et de l'évolution du statut de l'enfant à notre époque.

Nous avons pu voir que la littérature de jeunesse, par ses possibles en matière de questionnements essentiels, est un excellent support, et de plus légitime pour l'institution, d'activités porteuses de sens que présentent les débats réflexifs.

La littérature est une expérience unique, car elle est perçue de façon personnelle par chacun, et qu'elle constitue un espace de plaisir indéniable. Comme nous avons pu le voir, ce qui fait plaisir fait sens. Ces activités, visant à produire et à extraire la plus grande quantité possible de sens et de réflexion à travers des supports qui font déjà sens, vont ainsi dans la direction que nous nous efforçons de traiter. La littérature est un médiateur stimulant, et qui fait écho aux élèves.

Ainsi, en mettant en avant une approche du sens universel et personnel en action, ces activités nous semblent, avant recherche concrète, porteuses quant à la possibilité de favoriser un rapport au savoir positif, et de renouer avec le sens de l'instruction.

¹ Documents d'accompagnement des programmes, Littérature, cycle 3, SCEREN, CNDP, 2002, p.6.

***La formulation des questions
de recherche/ hypothèses***

Hypothèses, questions de recherche :

Ce cadre théorique nous a amené, dans un premier temps, à reposer la question de la difficulté scolaire, sujet très large, en termes de rapport au savoir, puis de sens de l'école. Nous avons proposé ensuite de nous intéresser à un type de pratiques, les débats à visée philosophique, dans une perspective de recherche d'effets éventuels sur ce sens, de plus s'il est appuyé par un médium également porteur de sens, la littérature de jeunesse.

Nous partirons de l'hypothèse selon laquelle les débats à visée philosophique, par la médiation d'œuvres de littérature de jeunesse, qui favorisent le développement d'une pensée réflexive chez l'élève, serait, par leur nature et leurs modalités, un moyen de favoriser également l'entrée dans une attitude qui développerait le rapport au savoir des élèves de manière positive, et permettrait de développer le sens de l'école.

Ainsi, nous chercherons à savoir :

- Quel est le rapport au savoir des élèves dont nous parlerons dans notre recueil de données.
- Si la littérature de jeunesse est un médium pertinent dans le cadre de ce type d'activités.
- Si la pratique des débats à visée philosophique contribuerait à une remobilisation scolaire des élèves.
- Quels sont les effets positifs/négatifs de ces pratiques sur le rapport au savoir des élèves.

Intentions méthodologiques concernant le recueil de données

Afin de vérifier nos hypothèses, nous chercherons à rencontrer le théorique et la pratique. Tout d'abord, nous réaliserons des entretiens avec deux spécialistes de la pratique de débats à visée philosophique avec les élèves en grande difficulté scolaire. Caroline Faivre, actuellement professeur en E.G.P.A., et Jean-Charles Pettier, professeur de philosophie, Docteur en Sciences de l'Education, à l'IUFM de Créteil.

Nous poursuivrons nos recherches avec l'observation et l'exploitation à partir d'enregistrements audio de séances menées en classe et d'entretiens des acteurs qui y ont participé. Ainsi, le corpus littéraire sera traité selon les choix de l'enseignant observé. Les œuvres porteuses de questions anthropologiques sur les « sources du savoir », ou/et l'intérêt de l'instruction, seraient privilégiées pour notre sujet. Pour exemple, des œuvres au programme pour le cycle 3 telles que *Léon*, de Léon Walter Tillage, biographie d'un homme d'origine africaine au cœur de l'Amérique de la ségrégation, qui accèdera à un avenir plus confortable grâce à son alphabétisation. *Rêves amers*, de Maryse Condé, peut présenter également cet intérêt, narrant le destin tragique d'une adolescente en prise avec l'esclavage moderne, et qui rêve d'éducation.

Les deux moyens permettront ainsi d'avoir des points de vue qui relèvent de réflexions profondes en lien avec le cadre théorique, mais également de ces pratiques en action, qui permettront de confronter notre réflexion au concret.

PARTIE 2 :
Explicitation des choix méthodologiques :

Cette partie du mémoire s'efforcera d'expliciter les moyens mis en œuvre afin de recueillir des données exploitables pour répondre à notre problématique.

A. Quels moyens pour répondre à la problématique ?

Rappel de la problématique : La réflexion à visée philosophique à partir d'œuvres de littérature de jeunesse porteuses de sens peut-elle favoriser un rapport au savoir positif ?

Cette question implique non pas une, mais des réponses. Elle nécessite de s'intéresser :

a. Aux acteurs qui ont mis en place ces débats :

En effet, nous visons plus particulièrement les acteurs au cœur de ces pratiques : les enseignants. Ces personnes ont double emploi ici : ils mettront en place un dispositif en classe qu'ils auront pensé en essayant de favoriser l'acquisition de compétences réflexives et littéraires, à visée philosophique, mais pourront également observer leurs effets sur les élèves et leur apprentissage. Ces effets pourraient également se sentir sur leur enseignement. A travers ce type de pratiques, l'enseignant doit lui-même réfléchir à la question, effectuer une transposition didactique pour rendre intelligible le sujet pour les élèves, et évaluer ses élèves dans ces pratiques. S'ils choisissent de ne pas prendre en charge la totalité de cette démarche de transposition, des outils sont à leur disposition (les malles pédagogiques, par exemple). Nous pourrions ainsi prendre acte des choix pédagogiques de ces enseignants (choix de ce dispositif, du thème, du corpus, mise en œuvre pédagogique, impressions, prolongements), recueillir leurs observations concernant le développement de compétences et attitudes chez les élèves, et leurs conséquences.

b. Aux acteurs qui ont réfléchi, travaillé sur cette question.

Notre cadre théorique s'appuie sur de nombreux auteurs, dont certains sont de purs enseignants - chercheurs, et d'autres des enseignants du primaire ou de sections spécialisées qui ont pratiqué ces expériences et qui ont décidé de les transformer en objet de recherche. Ainsi, ce regard sera double, celui du praticien et du chercheur, et nous pourrions avoir accès à une pensée qui se situe d'une part dans un cadre théorique, mais également dans un cadre professionnel vécu. Ces regards seront ainsi extrêmement riches et complets, et seront au cœur de ce mémoire. Nous essaierons également de

moduler les manières d'aborder leurs apports, par les entretiens oraux, mais également par un questionnaire écrit.

c. Mais également aux élèves qui ont pu pratiquer ces expériences de pensée.

Cet aspect est plus difficile à appréhender et pose beaucoup de questionnements. En effet, outre la difficulté d'interroger ces élèves sur un vécu récent, il semble difficile de jauger à quel moment seraient stabilisés ces effets chez l'individu. De plus, il y a de fortes chances pour que ces effets ne soient pas observables par l'individu lui-même, ou qu'ils ne soient pas distanciés. Pour remédier à ce problème, il serait judicieux d'interroger des élèves qui auraient vécus cette expérience il y a quelques années, mais dans le cadre de ce mémoire, cette observation n'a malheureusement pas pu être mise en place. Cette possibilité se situerait dans les prolongements de ce mémoire.

Bien que l'objectivité ne puisse non plus être trouvée chez les enseignants qui pratiquent ces débats depuis de nombreuses années, s'entretenir avec ces acteurs présente des avantages : la possibilité d'avoir pratiqué ces débats avec les mêmes élèves sur plusieurs années ; un retour réflexif nécessaire sur sa pratique, afin de la poursuivre de manière efficace d'une part, et de la faire évoluer d'autre part ; une fréquentation de l'élève tout au long du temps scolaire, ce qui permet de rendre compte des savoirs transférables à d'autres matières qui auront été acquis, et des effets sur le rapport au savoir des élèves. C'est donc à travers eux que les effets de ces débats à visée philosophique seront observés chez les élèves.

B. Choix des modalités de recueil de données.

Pour ces raisons, nous mettrons en place un dispositif pluriel que nous croiserons par la suite :

a. Un dispositif en classe.

Nous observerons une séquence dédiée aux débats à visée philosophique

- Pourquoi ne pas mettre en place soi-même ces séances ?

Le choix de ne pas mettre en place soi-même ces séances n'est pas anodin.

En effet, il nous paraissait difficile de mener de front deux modalités de recherche : la pratique et l'observation.

La question de la pratique :

La mise en place de débats à visée philosophique en classe est une pratique pédagogique intéressante par les compétences qu'elle développe chez l'élève et par les effets que cela peut engendrer sur la pédagogie de l'enseignant. Son application nécessite cependant un cadre de classe propice aux apprentissages, car ces débats bousculent les habitudes de l'enseignement primaire, et celle des élèves qui la fréquentent. Ainsi, ce cadre a plus de chances d'être opérationnel d'une part, par son installation relativement ancienne et ritualisée, et d'autre part, par sa mise en place par un enseignant chevronné, qui par sa maîtrise de la gestion de classe, aura pleine liberté de se focaliser sur l'aspect didactique de ces séances. Ainsi, notre situation de stagiaire ne nous permet pas d'optimiser ces paramètres, car la classe que nous prenons en charge n'est tout simplement pas la nôtre.

De plus, notre expérience du terrain est limitée aux 36 jours de stage que nous avons effectué sur deux ans, et la réflexion sur l'efficacité de ces débats pourrait être obstruée par une gestion de classe ou une connaissance des capacités cognitives des élèves encore fragile.

La question de l'observation :

Ainsi, la position d'observateur nous est apparue plus pertinente du point de vue de nos objectifs pour ce mémoire. Elle nous permettait d'exercer un œil idéalement disponible sur l'enseignant et les élèves, ainsi que de jauger les évolutions éventuelles de la part des acteurs des séances tout au long de la séquence.

b. Un enseignant qui met en place ce type de débats depuis plusieurs années.

Une enseignante dans l'enseignement spécialisé qui met en place ces pratiques depuis de nombreuses années.

- *Présentation de l'enseignante.*

Caroline Faivre est enseignante en E.G.P.A. (anciennement Segpa, ou SES), au collège de la Madeleine au Mans. Elle s'occupe de l'enseignement du Français pour des élèves de la 6^{ème} à la 3^{ème} E.G.P.A. Elle est également formatrice pour les enseignants qui passent le CAPA-SH. Cela fait cinq ans qu'elle enseigne en E.G.P.A., et dix ans qu'elle met en place des débats en classe sous différentes formes et visées.

- *Pourquoi cette personne ?*

Nous avons choisi de nous intéresser à Caroline Faivre pour différentes raisons.

Tout d'abord, nous avons pu constater à l'occasion d'une projection-débat, qu'elle co-animait autour du film « Ce n'est qu'un début », que cette enseignante était très investie dans la pratique des débats à visée philosophique. En effet, sa participation à l'exploitation de ce film, qui traite de la mise en place de débats à visée philosophique en maternelle, montre que son expérience ne se limite aux classes E.G.P.A.

De plus, son expérience s'étend de l'école primaire classique à l'éducation spécialisée. Le fait de mettre en place ces débats de manière efficace en enseignement spécialisé est très intéressant pour ce mémoire, **car ce qui fonctionne sur le rapport au savoir d'élèves qui ont le plus de difficultés à percevoir le sens de l'école serait d'autant plus efficace au sein de l'école classique.**

c. Un enseignant-chercheur.

- *Présentation de l'enseignant-chercheur.*

Jean-Charles Pettier est aujourd'hui enseignant à l'IUFM de Melun, dans l'académie de Créteil et est notamment chercheur au sein du groupe « Philoécole ».

Il a d'abord été instituteur, puis il a exercé de nombreuses années en Segpa, d'abord en enseignant de manière classique puis en mettant en place le programme d'enrichissement instrumental de Feuerstein. Il passe ensuite son CAPES de philosophie, puis devient professeur certifié et soutient deux thèses. Il est l'auteur de nombreux ouvrages, dont celui utilisé dans notre cadre théorique :

CHATAIN J., PETTIER J-C., *Textes et débats à visée philosophiques. Au cycle 3, au collège, (en SEGPA et...ailleurs)*. Paris, Scérén, 2003 (coll. « Disciplines »).

Il a mis en place dans l'enseignement spécialisé des débats à visée philosophique pour la première fois en France, et a inventé ce terme.

- Pourquoi cette personne ?

Ainsi, nous entretenir avec cette personne nous a paru être une piste de réflexion primordiale dans le cadre de ce mémoire. En effet, Mr Pettier a une expérience du terrain très riche auprès des élèves qui ont un rapport au savoir résistant au sens, mais également une expérience théorique solide, que ce soit en matière de philosophie pure, de transposition didactique des concepts, ou de réflexion sur la mise en place de ces pratiques.

C. Le questionnaire de recherche présenté à ces deux acteurs.

Le questionnaire fourni aux intéressés est construit autour des trois axes du cadre théorique de ce mémoire, le rapport au savoir, les débats à visée philosophique et la littérature de jeunesse.

Voici ce questionnaire présenté à Caroline Faivre et Jean-Charles Pettier, dont les finalités sont explicitées ci-dessous :

Questionnaire de recherche (Caroline Faivre, Jean-Charles Pettier)

Mémoire : «Les effets des débats interprétatifs à partir d'œuvres de littérature de jeunesse sur le rapport au savoir.»

I. Le rapport au savoir

- *Quelles sont les difficultés principales de vos élèves ?*
- *Comment définiriez-vous le rapport au savoir de vos élèves ?*

⇒ Ces deux premières questions ont pour objectif de poser le cadre du milieu dans lequel les observations ont été effectuées par nos interlocuteurs. Elles ne seront pas forcément posées toutes les deux car peuvent se recouper dans le cadre de ce mémoire. Elles permettront d'une part d'avoir accès au sens que donne notre interlocuteur à la notion de rapport au savoir, et d'autre part d'identifier les aspects de celui-ci sur lesquelles les pratiques philosophiques pourraient avoir un effet.

⇒ Nous nous attendons ici à ce que soit mis en avant, dans un contexte de E.G.P.A., une perte de sens des élèves vis-à-vis des apprentissages, de leur rôle d'élève, du rôle et des intentions de l'enseignant, et de l'institution en général. Nous nous attendons ainsi à ce que les trois aspects du rapport au savoir (rapport au monde, à soi, aux autres), soit dérégulés, en proportions variables.

- *Quels obstacles rencontrez-vous chez eux quant au sens qu'ils donnent à l'école ?*

⇒ Ici, l'objectif est de se recentrer sur la question du sens. Nous avons pu voir que le rapport au savoir est étroitement lié au sens, et plus le sens est clair pour l'individu, plus son rapport au savoir est positif, favorable aux apprentissages.

⇒ Nous nous attendons ici à plusieurs obstacles possibles : qu'ils relèvent de problèmes cognitifs, psychologiques, comportementaux. Cette question amène une précision des questions précédentes, en s'intéressant notamment aux causes de ces obstacles.

- *Quelles stratégies pédagogiques mettez-vous en place pour une remobilisation scolaire des élèves ?*
 - ⇒ Ici, la question relève des choix pédagogiques des enseignants pour pallier à la perte de sens scolaire des élèves concernés. Cette remobilisation scolaire passe-t-elle par des activités spécifiques, ou de manière transversale, avec les moyens mis en œuvre pour d’abord les différentes disciplines.
 - ⇒ Nous nous attendons à voir apparaître les débats à visée philosophique dans ces solutions, et à ce que l’enseignant situe cette discipline dans les apprentissages de manière globale.

- *En quoi le fait de travailler par des débats à visée philosophique est-il une réponse à la perte du sens de l’école ?*
 - ⇒ Cette question tend à préciser la précédente, et ne sera posée qu’en fonction de la réponse à celle-ci.
 - ⇒ Nous attendons les considérations d’ordre anthropologiques sur les disciplines, et la mise en avant d’un dispositif qui est pertinent quant aux objectifs de sens que se sont fixés les acteurs.

II. Les débats à visée philosophique

- *Comment vous-êtes-vous dirigé(e) vers les débats à visée philosophique ?*
 - ⇒ Ici, il s’agit de déterminer ce qui a amené les enseignants à choisir ce dispositif, et donc à préciser leurs représentations, leurs attentes et objectifs attendus en abordant les débats avec leurs élèves.
 - ⇒ Nous attendons une réponse qui situera dans le temps les débuts de la pratique, la manière dont elle a été connue par l’enseignant, l’évolution des médiums choisis, éventuellement, et les attentes générales.

- *Quels sont les objectifs attendus lors d’une séance, d’une séquence ? Sur l’année ?*
 - ⇒ Ici, il s’agira de préciser les objectifs disciplinaires et transversaux visés lors de ces séances. Cette question vise à faire apparaître une notion de progressivité dans ces pratiques, qui en étant dégagée pourra être reliée au rapport au savoir.
 - ⇒ Nous attendons des objectifs propres à ces différentes échelles :

- ⇒ A l'échelle de la séance, nous attendrions des objectifs d'acquisition de vocabulaire, des objectifs d'initiative, de coopération, d'argumentation, de compréhension du sujet, d'appui sur les médiums utilisés lors de ces séances.
 - ⇒ A l'échelle de la séquence, une conceptualisation du thème philosophique abordé, ainsi qu'un bagage culturel s'y référant.
 - ⇒ A l'échelle de l'année, une remobilisation scolaire, des habitudes d'argumentation, de conceptualisation, de problématisation, une culture commune ancrée par sa réutilisation au sein de ces pratiques, une meilleure maîtrise de la langue, un rapport à la société moins frontal, une meilleure estime de soi, une meilleure écoute des autres.
- *Comment réagissent les élèves à l'annonce des activités de débats ? Que représentent-ils pour eux ?*
- ⇒ Cette question vise à mesurer les représentations des élèves sur la philosophie. En effet, discipline scolaire destinée uniquement aux élèves des classes terminales générales, elle peut avoir deux effets sur les élèves en difficulté scolaire : un effet de valorisation des élèves qu'on considère comme sujet capable de réfléchir à des concepts jusqu'ici réservés à une élite ; un effet de méfiance et de crainte face à une discipline qui ne les concernerait pas, et ne serait pas utile et abstraite pour ces élèves qui ont un sens de la scolarité souvent basé sur l'utilité concrète des savoirs apportés.
- *Comment cela évolue-t-il ?*
- ⇒ Ici, nous entrons peu à peu dans les effets de ces débats à visée philosophique, avec l'évolution de ses représentations côté élèves (mais celles du côté enseignant peuvent émerger également). En effet, si ces élèves parviennent à entrer dans les apprentissages de cette matière exigeante et qu'ils peuvent considérer comme élitiste, alors leur rapport au savoir aurait évolué de manière positive.
 - ⇒ Nous attendons une réponse qui mettrait en avant une évolution positive, une demande croissante de ces activités par les élèves, des débuts difficiles pour constater par la suite une aisance dans la prise de parole, une élévation du niveau des débats qui seraient enrichis au niveau conceptuel, culturel, argumentatif etc.
- *Quels sont les effets positifs et/ou négatifs que vous avez perçus sur leur rapport au savoir ?*
- ⇒ Cette question est au cœur de ce mémoire. Les questions précédentes étaient dirigées de manière à mettre en avant les points positifs qu'amènent ces pratiques, alors qu'ici, on demande une précision et une catégorisation de ces points, tout en élargissant aux points négatifs.

- ⇒ Les points positifs attendus ont déjà été énumérés, les points négatifs seraient une évolution des pratiques et de ses effets difficilement visibles pour les élèves, un sentiment d'échec de ces pratiques qui entraîneraient l'effet contraire à celui recherché, un rejet des pratiques, ou une accoutumance qui rendrait difficile l'accès aux matières plus « scolaires ».
- *Comment progressent les élèves dans les pratiques philosophiques ?*
 - ⇒ Cette question ne sera posée qu'en cas d'un besoin de précision pour ce point déjà évoqué.
- *Les effets des débats à visée philosophique se ressentent-ils dans d'autres disciplines ? Lesquelles ?*
 - ⇒ Ici, il s'agit de mettre en avant les effets transférables de ces pratiques sur les autres matières scolaires. Il s'agira de mettre en avant la nature de ces effets mais également d'identifier sur quelles compétences et savoirs ces effets se transfèrent.

III. La littérature de jeunesse

- *Avez-vous toujours utilisé la littérature de jeunesse comme médiateur culturel pour ce type de pratiques ?*
 - ⇒ Cette question s'adresse plus particulièrement à Caroline Faivre, car Jean-Charles Pettier n'a pas utilisé ce médium dans ses pratiques. Cette question amènera les personnes interrogées à expliciter leur choix pour ce médium, quel(s) intérêt(s) pour les objectifs qu'ils se fixent, quelle plus-value pour la pratique des débats à visée philosophique apporterait ce support.
- *Quels sont les thèmes préférés des élèves ?*
 - ⇒ Cette question vise à repérer les thèmes philosophiques abordés lors des débats, et leur réception par les élèves. Cette question permettra également d'identifier les thèmes chers aux élèves, et les raisons personnelles, affectives, cognitives qui expliquent cette préférence.
- *En quoi est-ce un médium pertinent pour vous ?*
 - ⇒ Cette question visera à préciser la question qui explicite le choix du passage à ce médium (1^{ère} question de cette partie). Elle permettra d'entrer plus en profondeur dans le sujet de la littérature de jeunesse, de mettre en avant sa portée philosophique, et de déterminer quels aspects de l'œuvre sont à retenir pour cette utilisation.

- *Comment choisissez-vous votre corpus ?*
 ⇒ Il est question ici de déterminer les critères de sélection des œuvres littéraires utilisées. Les critères de mise en réseau sont également attendus. Qu'est-ce qui rend une œuvre littéraire philosophique ? Comment choisit-on de mettre en réseau un certain nombre d'œuvres, sur quels critères ?

- *Quelles activités préparatoires mettez-vous en place avec les œuvres, avant les débats ?*
 ⇒ Il s'agit ici de mettre en avant les choix didactiques et pédagogiques de l'enseignant en amont des débats, avec les œuvres de littérature de jeunesse. Comment amener les élèves à s'appropriier ces œuvres pour s'en détacher littérairement et se les réapproprier philosophiquement ?

- *Que privilégiez-vous dans l'exploitation d'une œuvre de manière philosophique ? (la compréhension, l'interprétation, le sens que ça a pour les élèves, les savoirs transférables ?).*
 ⇒ Il s'agit ici de déterminer les liens entre un travail classique sur une œuvre littéraire et le travail de préparation d'un débat à visée philosophique. Il s'agira également de déterminer quelle borne de compréhension est acceptable pour aller au-delà du sens littéral, afin d'aller vers un sens philosophique, donc universel.

Pour conclure, ce dispositif méthodologique permet une graduation dans le recueil de données, qui va de l'expérience de terrain récente à l'expérience réflexive extrêmement aboutie.

PARTIE 3 :
Recueil de données.

A. Ecole Ledru-Rollin, La Ferté-Bernard.

⇒ Choix du lieu d'observation.

L'Ecole Ledru-Rollin est une des deux écoles de la ville de La Ferté-Bernard en Sarthe. Elle se situe au cœur d'un quartier HLM, mais est également proche de regroupements pavillonnaires. Ainsi, on retrouve dans ses classes une mixité sociale, et culturelle. C'est un avantage, car cette mixité représente autant de rapports aux savoirs différents à observer.

⇒ Présentation des classes (enseignants, élèves, niveau).

La particularité de ce dispositif de recueil de données est qu'il a eu lieu dans deux classes de même cycle, mais de niveaux différents, et avec deux enseignantes.

La première classe est la classe de CP de Marion Auger, professeur des écoles depuis 6 ans. Cette classe est composée de 22 élèves, issus de différents milieux socio-culturels, et caractérisée par une hétérogénéité des résultats scolaires.

La seconde classe est celle de Gaëlle Moriette, un CE1 de 24 élèves. Mme Moriette enseigne depuis une quinzaine d'années et est également directrice de l'école. Sa classe est également hétérogène sociologiquement, culturellement, et dans ses niveaux scolaires.

Notons que pour ces deux enseignantes, la mise en place des débats est une découverte, ce dispositif n'ayant jamais été expérimenté avant dans l'école ou dans leurs classes.

⇒ Présentation du dispositif pédagogique :

Nous avons pu avoir l'occasion d'observer un dispositif double : une séquence de débats à visée philosophique à partir de la mallette pédagogique « L'argent et le travail » d'Edwige Chirouter, appliquée à deux classes.

Le dispositif suit les recommandations de la mallette pédagogique. En amont, ont été lus et compris un corpus d'albums jeunesse. Soulignons que dans ce corpus figure également un DVD de Charlie Chaplin, Les temps modernes, qui n'a pas été exploité.

La disposition géographique de l'activité est ritualisée et reprise à presque chaque débat: le groupe-classe (élèves et enseignant) est assis sur des chaises disposées en cercle. Au centre du cercle, le corpus de livres utilisés pour la séquence est disposé à terre. Les débats durent quarante minutes.

Le thème choisi est « L'argent et le travail ». C'est ce concept qui nous a amenées à collaborer dans le cadre de ce mémoire, car ce thème nous a paru riche en termes d'observation de rapports au savoir. En effet, un des signes de manque de sens à l'école est la non perception de l'intérêt de l'école au-delà de la fonction « lire, écrire, compter », dans un but de recherche d'un emploi alimentaire dans le futur. Un élève qui n'a pas un rapport au savoir positif ne travaillera que pour des matières dites « scolaires », liées au lire-écrire-compter, et l'école aura une finalité primaire d'accès à un emploi, qui lui permettra de subvenir à ses besoins élémentaires. Elle ne sera pas un lieu d'épanouissement intellectuel, personnel, collectif, ou un ascenseur social. Réfléchir sur ce thème pourrait également amener la question du « métier d'élève », soulevée par Perrenoud, qui est étroitement liée au sens, et donc au rapport au savoir.

⇒ Séances observées.

La séquence observée est composée de quatre séances. Des photos des traces écrites réalisées sont en annexe du mémoire. Nous avons pu observer les séances un, trois et quatre pour les deux classes.

Séance 1 (20 octobre 2011): La première séance est un débat à visée philosophique. Pour les deux classes, le même dispositif est mis en place :

- Rappel des règles du débat préalablement connues et explicitation du déroulement de la séance et de la séquence.
- Lecture d'une nouvelle tirée du livre « Le travail et l'argent », de Brigitte Labbé et Michel Puech, Milan, coll. « Les gouters philo », 2006.
- Vérification de la compréhension globale du récit.
- Lancement du débat autour de la question : A quoi ça sert l'argent ?

Séance 2 (27 octobre 2011): Débat à visée philosophique : Qu'est-ce-que la vraie richesse ? (séance non-observées mais traces écrites en annexe).

Séance 3 (10 novembre 2011): Est-ce que l'école c'est du travail ? (CP) ; A quoi ça sert les marques ? (CE1).

Cette troisième séance est différente pour chaque classe.

Marion Auger, enseignante en CP, a choisi de modifier le contenu de la séance de la mallette pédagogique. En effet, elle l'adapta au niveau de ses élèves, estimant que le thème de la séance (la publicité et son influence), était un peu prématuré et complexe pour ses élèves. Elle a ainsi décidé de faire cette séance dans sa classe, aménageant un coin regroupement. Elle modifia le sujet de débat, en l'orientant vers la question « Est-ce que l'école c'est du travail ? ». Cette question, plus

proche des préoccupations des élèves et nourrie par la réflexion menée depuis deux séances, a été très porteuse.

Gaëlle Moriette, quant à elle, a choisi de suivre la séquence proposée par la mallette pédagogique, en proposant une séance autour de l'album « Nul en pub », de Michel Piquemal et Serge Bloch, aux éditions Rue du Monde, 1997. Elle respecta le thème et le support, mais changea de dispositif dans une volonté de faire écrire les élèves pour répondre à la question : « A quoi servent les marques ? ». Ainsi, il était prévu qu'après avoir écrit une phrase, les élèves la confrontent et la débattent, ce qui ne fut pas le cas car en CE1 une activité d'écriture est chronophage et le temps ne permit que d'effectuer cette phase orale.

Séance 4 (17 novembre 2011) : Salle informatique de l'école, illustrations des citations ressorties lors de la séquence (CP). Débat : L'école est-elle un travail ? (CE1).

Cette séance présente également une différence dans le choix de traitement du support mallette par les enseignantes.

Marion Auger choisit de consacrer cette séance à un bilan de la séquence sous forme de travaux en ateliers, selon le niveau des élèves, afin qu'ils s'expriment tous sur le thème travaillé pendant les trois semaines précédentes. Ainsi, les élèves devaient choisir une phrase parmi celles qui sont ressorties dans les traces écrites des séances et l'illustrer. Le but était non pas de poursuivre le débat mais d'exploiter et approfondir des expressions abstraites pour les concrétiser à travers une illustration.

Les phrases choisies étaient :

- « Travailler, c'est dur. »
- « Travailler plus pour apprendre plus. »
- « Quand on travaille, on a une paye. »
- « Il faut partager mais parfois on ne veut pas. »

Gaëlle Moriette choisit de son côté de mener un débat à visée philosophique avec les CE1 à partir de la question : « L'école est-elle un travail ? ».

Prolongements : Marion Auger a également mené une séance de retour réflexif sur la séquence pour les CP. Nous avons également mené un entretien avec les deux enseignantes.

⇒ Analyse des séances :

Nous avons choisi de traiter deux moments intéressants de cette séquence : la séance 3 des CP du 10 novembre, ainsi que l'entretien avec les enseignantes.

1. Le débat à visée philosophique du 10 novembre avec les CP de Marion Auger : L'école est-elle un travail ?

NB : L'enregistrement audio de la séance se trouve en annexe de ce mémoire.

Contexte et déroulement :

Cette séance est la troisième de la séquence. C'est une séance de débat à visée philosophique, dont l'enseignante a choisi le thème sans suivre celui de la mallette pédagogique, dans une volonté de recentrer le débat sur l'école.

M.A. (Marion Auger) débute par la lecture d'un passage du livre de la collection « Les goûters philo », Le travail et l'argent, pendant deux minutes. Ce texte traite du travail et de ses difficultés, de son caractère nécessaire à la survie humaine, et obligatoire. L'école est citée comme un exemple parmi d'autres dans le texte. S'ensuit un débat à visée philosophique de trente minutes, et une dictée à l'adulte de cinq minutes pour élaborer la trace écrite de la séance.

Analyse de la séance :

La séance reprend le déroulement classique des débats menés depuis le début de la séance. Elle arrive à un moment où les rituels de l'activité sont intégrés par les élèves. La séance précédente, sur le thème de « Qu'est-ce-que la vraie richesse ? » a été porteuse en termes de réflexion et a marqué une réelle entrée dans l'activité des élèves. Cette séance conserve ainsi les apports des séances précédentes.

Cette séance tourna autour de deux points essentiels : le travail à l'école, (le « métier d'élève »), et le travail des parents des élèves.

A la suite de la lecture du passage, les élèves se saisissent immédiatement du sujet et se l'approprient. Malgré que l'exemple de l'école ne soit pas le seul thème du texte, les élèves centrent le débat sur l'école. Cette réaction des élèves prouve que relier les sujets au quotidien des élèves est porteur de sens pour eux d'une part, mais que d'autre part ils présentent un besoin de s'interroger sur ce sujet, sur le sens qu'a le travail scolaire.

Le second thème que les élèves abordent est le travail de leurs parents. Ils opposent le travail des adultes à celui des enfants, qu'ils n'associent pas entre eux. Quand les élèves se réfèrent au travail des enfants, ils décrivent souvent des tâches à accomplir soigneusement, pour réussir à l'école, mais ne mentionnent pas la portée et l'utilité de ces tâches.

Le débat se tourne ainsi vers le thème de la conscience professionnelle concernant le travail adulte. Ici, ils saisissent clairement l'intérêt de s'appliquer afin de « réussir » son travail. Pour eux, le travail des adultes est perçu comme une aide aux autres (« moi mon papa il aide à construire des trucs »). Le fait que les élèves abordent ainsi le sujet prouve qu'ils ont conscience que le travail n'est pas qu'un vecteur de rentrée d'argent, mais bien la définition d'un rôle que chacun a à tenir dans la société.

Il est important de noter que les élèves ont réellement saisi le sens de l'activité du débat à visée philosophique, car ils argumentent en utilisant la locution « parce que », ils donnent des exemples, qu'ils introduisent parfois par « par exemple » et s'écoutent.

Le débat se recentre ensuite sur la question « est-ce que le travail c'est dur ? ». Les élèves répondent en donnant des exemples concernant le travail de leurs parents. Globalement, le travail des adultes leur semble difficile.

L'enseignante oriente ensuite le débat autour de la question « Est-ce-que votre travail à vous est difficile » ?

Ce moment est un tournant dans la séance, car les élèves sont très investis dans le débat, et nous pouvons assister à un réel échange, entre un nombre significatif d'interlocuteurs, qui ne parlaient pas tous lors des précédentes séances.

Le débat prend alors une tournure argumentative autour de la question de l'intérêt de persister dans la tâche scolaire pour progresser. Certains élèves disent que « ça vaut le coup de ne pas savoir des choses puis de les savoir », d'autres disent que non, car « si on ne sait pas on demande à la maîtresse ». S'ensuit un débat contradictoire. L'élève qui tient ce discours a un rapport au savoir qui place l'enseignant comme seul détenteur de savoirs, et n'est pas dans une position de construction des savoirs, mais de réception. Ainsi, ce débat et sa tournure pourraient être très bénéfiques pour le faire réfléchir sur cet aspect de son rapport au savoir qui est symptomatique d'un élève qui manque de sens.

Ainsi, la dynamique de ce dispositif permet d'explorer différents points de vue qui amènent l'élève à réfléchir sur un sujet auquel il a réfléchi personnellement, mais de manière élargie. C'est une

dynamique qui représente l'intérêt de l'école : confronter sa pensée et ses savoirs à d'autres pour les faire évoluer, construire sa propre pensée à l'aide des autres. Nous retrouvons la définition de Bernard Charlot, le rapport au savoir est un rapport à soi, aux autres, au monde.

Cette idée fait également écho aux priorités des instructions officielles de 2008 :

« Il est également indispensable que tous les élèves soient invités à réfléchir sur des textes et des documents, à interpréter, à construire une argumentation, non seulement en français mais dans toutes les disciplines, qu'ils soient entraînés à mobiliser leurs connaissances et compétences dans des situations progressivement complexes pour questionner, rechercher et raisonner par eux-mêmes ». Programmes de l'enseignement primaire, bulletin officiel du 19 juin 2008, p 10, MEN.

Nous voyons ici que les élèves ont réellement saisi l'activité, et que la participation de tous est effective, que ce soit dans une écoute attentive observable sur la vidéo, ou dans la participation orale et l'écoute. Le sujet abordé pour eux a ouvert la voie à une réflexion qui aurait pu se poursuivre, car était porteur de sens pour eux. La problématique était en lien direct avec l'intérêt de l'instruction, et a révélé des élèves qui n'ont habituellement pas l'habitude de prendre la parole, ce qui amène à améliorer leur rapport au savoir.

Analyse de l'entretien avec les enseignantes :

Nous avons choisi de nous entretenir avec les deux enseignantes à la suite des séances menées. Cet entretien n'a pas été enregistré et les données sont basées sur les notes prises lors de l'entretien. Le questionnaire avec les finalités des questions (annexe 2) ainsi que l'entretien (annexe 3) sont présentés en annexe de ce mémoire.

Nous reprendrons les trois axes de notre cadre théorique pour l'analyse de cet entretien :

1. Le rapport au savoir.

La classe choisie pour l'observation se caractérise par sa mixité sociale et culturelle. Ainsi, les rapports au savoir des élèves sont de natures diverses (question 1), allant des élèves qui ont compris leur rôle et celui de l'enseignant à l'école, à des élèves pour qui l'école ne fait pas encore sens. Les enseignantes soulignent l'aspect positif de cette mixité, où les élèves qui ont un rapport au savoir positif tirent vers le haut ceux qui ne l'ont pas, ou pas encore. C'est d'ailleurs ce qu'on retrouve en question 6, où les enseignantes constatent une évolution positive de la cohésion de classe. Ces débats, pour elles, ont davantage soudé les élèves, ce qui favorise ce phénomène. Nous retrouvons ainsi un des aspects du rapport au savoir selon Charlot, « un rapport aux autres ».

Le rapport au savoir de certains élèves a amené les enseignantes à mettre en place ce dispositif et à choisir ce thème, qui leur paraissait pertinent quant à son évolution (question 7). Le fait que certains élèves aient des parents sans emploi, et qui ne se lèvent donc que pour amener leurs enfants à l'école, seuls membres de la structure familiale à avoir une activité, a amené les enseignantes à retenir ce dispositif et ce thème (« L'argent et le travail ») afin de maintenir un lien entre l'école et la société, le monde du travail chez ces élèves. Ainsi, nous retrouvons ce « rapport au monde », de la définition du rapport au savoir de Bernard Charlot.

La question 4 traite davantage du « rapport à soi » de la définition de Charlot. Pour les enseignantes, ces débats ont une influence positive sur le langage, mais qui reste à vérifier sur le long terme (évaluation en fin d'année par exemple). Ce dispositif permet d'enrichir les séances de langage car au-delà de la prise de parole, il y a une réelle écoute. Ainsi, nous avons pu constater un réinvestissement des arguments des élèves par d'autres, et une prise de parole pertinente d'élèves habituellement inhibés dans ce domaine. La séance 3 analysée précédemment a également vu se manifester un échange contradictoire entre un élève et une partie de la classe, qui n'était pas d'accord avec son propos. Cet échange aurait pu se solder par une vexation de l'élève, ou un retour sur son opinion. Cependant, l'argumentation a permis à l'élève d'accepter cette contradiction, et de réagir positivement. Cela a donc une influence sur sa confiance, car pour un élève de CP, maintenir

une opinion que le groupe contredit nécessite une certaine estime de soi, permise grâce à ce dispositif ouvert à de réels échanges.

Les enseignantes ont également constaté une évolution dans la prise de parole des élèves (question 2) et un affinage de la réflexion, dont les élèves se saisissent davantage au fil des séances, preuve d'une entrée de plus en plus impliquée dans les apprentissages de manière individuelle, mais grâce à un engouement collectif.

2. Les débats à visée philosophique.

Ce dispositif, comme nous venons de le voir, est pertinent dans le sens où il dépasse le simple exercice de langage (question 4). Il se présente comme un lieu d'apprentissages qui allie réception et production, qui s'imbriquent l'un dans l'autre simultanément. Ces débats ont permis une influence sur les rituels de langage qui deviennent plus riches et porteurs de sens pour les élèves. Ils participent également de l'acquisition de compétences transversales, décrites dans le socle commun de connaissances et de compétences sous l'item « autonomie et initiative », qui témoignent de l'implication des élèves dans les apprentissages.

Ce dispositif se présente comme un travail de groupe, sous une forme très ritualisée (acteurs disposés en cercle, et au centre, les ouvrages). Cela permet de mettre chaque participant sur un pied d'égalité, de manière physique, répercutée sur leur appréhension de l'activité. La forme est rituelle, favorise donc une prise de confiance progressive chez l'élève, et inhabituelle. Cela exclut également le blocage que peut représenter chez l'élève un dispositif de classe classique et souvent associé à l'évaluation, facteur de stress chez certains. Les enseignantes ont ainsi pu constater que ce dispositif « soude » (question 6) les élèves, et offre une dynamique de groupe, au-delà du thème choisi. C'est donc bien le dispositif qui a une influence sur le groupe-classe.

Nous avons pu constater que ce procédé est évolutif. L'attitude des élèves lors de la première séance évolue au fil de la séquence (question 2), et ainsi les premiers effets constatés peuvent être considérés comme voués à une évolution par la suite.

Même si les enseignantes ont pu constater une prise de conscience du sens de l'activité par les élèves (question 8), les élèves ne se rendent pas compte qu'ils ont philosophé. Ainsi, c'est l'enseignant qui constate ce paramètre, ce qui pourra participer d'un autre regard de celui-ci sur ses élèves, qui évolue de manière positive avec ces débats (questions 2, 6, 7, 11).

3. La littérature de jeunesse.

La question 3 permet d'aborder ce paramètre. Il apparaît que ce médium est considéré comme pertinent pour les enseignantes et par répercussion sur les élèves.

Premièrement, c'est un support connu des élèves (question 1 et 2). Depuis la maternelle, les élèves sont nourris de culture littéraire, et fréquentent les ouvrages de littérature de jeunesse de manière quasi-quotidienne en classe. C'est donc un support familier, et qui dans ce sens n'est pas à découvrir, laissant place pleine à la découverte des débats à visée philosophique.

Deuxièmement, il permet de faire accéder les élèves à une culture commune, ce qui leur permettra de partir sur un corpus partagé, et tous sur un pied d'égalité au niveau culturel. Cette culture commune est très importante, car la culture symbolise souvent une coupure entre un monde « intellectuel » et un monde « de la réalité ». C'est elle qui souvent inhibe, chez les élèves qui ont un rapport au savoir négatif, le sentiment d'appartenance à une certaine partie de la société, celle du haut, celle qui décide et a du pouvoir, qui est pour le coup associée à la culture scolaire. Comme nous pouvons le voir à la question 9, cela permet que tout le monde ait « quelque chose à dire ».

Troisièmement, la littérature de jeunesse permet d'enrichir la pensée des élèves. Cette culture commune se traduit par des références culturelles transférables aux débats. Ainsi, dès la première séance de cette séquence, les élèves citaient les albums de la mallette pédagogique comme argument « d'autorité », sous la forme « si, ce que je dis est vrai car dans... ils le disent ». Cela fut très surprenant à observer, car habituellement, lier les textes entre eux est un des objectifs spécifiques du cycle 3 dans les programmes officiels, et n'apparaît qu'en CE1. Or, ce phénomène a pu être observé chez les CP. Référence aux programmes : (B.O. 2008) : Établir des relations entre des textes ou des œuvres : même auteur, même thème, même personnage, etc. (CE2). Rapprocher des œuvres littéraires, à l'oral et à l'écrit (CM2). Les élèves n'ont pas forcément une expérience de la vie qui leur permet de nuancer et d'approfondir leur propos par rapport à un sujet, ce que la littérature de jeunesse leur apportera dans ce contexte.

C'est une nouvelle manière d'aborder la littérature de jeunesse et d'élargir ses possibles, qui seront liées à des questions abstraites à travers la philosophie, mais également à l'expérience personnelle des élèves. Par-là, nous entendons que la littérature, abordée pour servir des objectifs d'apprentissage de maîtrise de la langue ou d'interprétation habituellement, sera ici questionnée de manière réflexive. Ainsi, le champ d'étude de cet objet sera élargi, et pourra être saisi par les élèves pour faire écho à leur expérience personnelle dans cet espace de parole que représentent les débats à visée philosophique.

⇒ Premières conclusions.

Ainsi, nous avons pu voir à travers l'analyse de cette séance et de cet entretien que les débats à visée philosophique font évoluer de manière positive le rapport au savoir (un rapport à soi, aux autres, au monde), car :

- Les élèves se sont posés des questions, appropriés un sujet lié parfois à leur situation familiale.
- Certains élèves peu bavards ont manifesté un besoin de s'exprimer, faisant évoluer leurs compétences en maîtrise de la langue, qui ne peut que favoriser un rapport au savoir et à l'école positif.
- Les enseignantes ont ainsi pu constater que certains élèves prenaient confiance en eux au fil de la séquence.
- Les élèves ont pu confronter leur rapport au monde aux autres élèves, sans se vexer ou entrer dans un rapport conflictuel, ce qui amène un réel aspect d'affirmation de soi au sein de l'école.
- La cohésion du groupe-classe a été renforcée.
- Les enseignantes ont apprécié l'expérience, et ont pu être surprise par les capacités de certains élèves, ce qui changera leur regard sur leurs élèves de manière durable.
- La littérature de jeunesse apparaît comme un médium pertinent quant à ce genre de pratiques.

⇒ Intérêts et limites de ce dispositif.

1. Intérêts :

L'intérêt de l'observation de ces séances est de pouvoir constater en situation réelle les effets immédiats des débats à visée philosophique à partir de littérature de jeunesse sur le rapport au savoir.

Le dispositif didactique de séquence permet d'avoir un fil conducteur qui ordonne l'évolution des élèves dans les apprentissages et l'entrée des élèves dans le débat.

Nous avons pu constater des premiers effets sur le regard des enseignantes sur leurs élèves, sur les élèves de façon individuelle, collective, et sur leur rapport à la littérature de jeunesse.

De plus, les enseignantes expérimentent les DVP (débats à visée philosophique) pour la première fois, et cela garantira une spontanéité dans leur réflexion sur ce dispositif, qui se construit simultanément à notre recherche.

2. *Limites :*

Une des limites de ce dispositif sera justement cette nouveauté dans la pratique des enseignantes, qui n'auront pas une réflexion aussi approfondie que celle d'enseignants mettant en place ces pratiques depuis des années. Ainsi, les enseignantes pourraient avoir un regard qui manque de recul, et rester dans une appréhension de nos questionnements « à chaud ».

La seconde limite sera le fait que les effets sur les élèves ne pourront être observés que du point de vue des adultes qui encadrent l'activité. Les enfants « n'ont pas conscience d'avoir philosophé ». Ils ont les capacités de philosopher, mais pas d'avoir un retour métacognitif sur leur évolution au vu de ces pratiques. Ainsi nous pourrions nous poser la question : Si le regard des enseignants change sur leurs élèves au cours de ces pratiques, au vu de leur « étonnement », est-ce une preuve indirecte de l'évolution du rapport au savoir des élèves ? En effet, si l'enseignant, qui connaît ses élèves, change de regard sur eux, et ce de manière positive, leur attitude d'élève pourrait avoir changé.

Nous pourrions ainsi nous questionner sur la possibilité de mettre en place un dispositif de recherche qui tende à vérifier les effets de ces débats sur les élèves, mais : l'élève est-il capable de prendre conscience de ces effets ? Si oui, à quel moment ? Comment le vérifier ? Sur quelles compétences ? Comment être sûr que ces effets sont directement liés à la pratique des DVP ? Nous pourrions ainsi envisager de mettre en place un dispositif de recherche en prolongement de ce mémoire.

B. Analyse croisée du questionnaire de recherche de Caroline Faivre, enseignante en E.G.P.A., et de l'entretien avec Jean-Charles Pettier, enseignant-chercheur en ASH à l'IUFM de Melun.

⇒ Analyse.

Nous avons choisi de croiser les réponses écrites de Caroline Faivre et orales de Jean-Charles Pettier à notre questionnaire de recherche présenté en deuxième partie de ce mémoire. Nous analyserons ces données sous l'angle des trois parties de la définition du rapport au savoir de Bernard Charlot : le rapport au savoir, un rapport à soi, aux autres, au monde.

1. Le rapport à soi.

Tout d'abord, à la question « Comment définiriez-vous le rapport au savoir de vos élèves », les deux enseignants s'accordent à dire qu'il est négatif chez les élèves d'EGPA. Pour eux « le savoir ne leur appartient pas ». Ces élèves se considèrent comme vides de savoirs, qui est détenu par les enseignants ou les « classes instruites », mais qui ne peut émaner d'eux. Ces élèves considèrent que le savoir est déjà en la personne qui le communique, et qu'il ne s'acquiert pas. Jean-Charles Pettier explique ce phénomène en le qualifiant de « magique ». Puisque l'action de réfléchir ne se voit pas, les bons élèves ont leurs compétences, et les réponses posées par l'enseignant sont déjà en eux, sans avoir besoin de faire le moindre effort. Caroline Faivre qualifie le sens que donne les élèves à l'école comme nul ou au mieux limité aux compétences élémentaires du lire-écrire-compter, et une perte de confiance en leurs capacités.

Les élèves d'EGPA ont également, selon Caroline Faivre, un rapport à l'oral plus prégnant que leur rapport à l'écrit, et ne veulent parfois pas accéder au savoir, qui les a mis en échec depuis de nombreuses années. Ainsi, par la transmission de savoirs par la voie orale, les élèves pourraient trouver en l'action de philosopher une alternative à la voie de l'écrit privilégiée pour la transmission des savoirs à l'école. Nous retrouvons ce refus d'accès au savoir dans les propos de Jean-Charles Pettier, qui lie le refus d'apprendre, par confort de ne pas se confronter à l'échec et à l'inconnu, à l'ouvrage de Serge Boimare « L'enfant et la peur d'apprendre¹ ».

¹BOIMARE, S. *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 2004. (seconde édition).

Ainsi, comment philosopher, se poser des questions sur des sujets abstraits, pratique destinée à une partie des élèves qu'ils considèrent comme des « intellos », peut-il mobiliser des élèves qui n'acceptent pas l'idée d'accéder au savoir ? Jean-Charles Pettier, comme Caroline Faivre, s'accordent à dire que c'est une activité qui mobilise effectivement leurs élèves. La raison est justement située dans la nature de l'activité elle-même, et le fait qu'elle leur soit proposée. Il y a ici la notion de « pari de l'éducabilité », concept développé par Philippe Meirieu. Ces élèves sont considérés comme des **interlocuteurs valables**, dans la mesure où on leur propose un exercice réflexif de haut niveau, et qu'on leur pose des questions qui n'ont pas trouvées de réponses. D'ailleurs, les élèves eux-mêmes en ont conscience : « Nous, on parle pour de vrai ». Mr Pettier s'étonne même que des questions philosophiques, abstraites soient ainsi considérées par les élèves. Mais cela prouve que cet exercice a du sens pour eux, que les élèves sont ainsi mobilisés, et que cela développe des compétences qui se répercuteront sur leur rapport au savoir.

Notons la manière dont Jean-Charles Pettier a démarré ses expériences philosophiques avec ses élèves de Segpa. Dans le cadre de sa thèse, il a voulu démontrer que des élèves en grande difficulté scolaire étaient capables de philosopher. Ainsi, il leur a annoncé tel quel : « Je fais une thèse, je veux démontrer que vous êtes capable de faire de la philosophie, je suis le seul au monde à croire ça, voulez-vous m'aider à le prouver ? ». Ainsi, la façon de présenter les choses, le travail de pédagogie « du défi » opéré par Mr Pettier a suscité une motivation chez les élèves, qui ont pu prendre conscience qu'ils étaient considérés comme ces « interlocuteurs valables », dont nous parlions plus haut.

L'acquisition de compétences liées à ces pratiques est évoquée par nos deux interlocuteurs : la première se situera dans le domaine de la maîtrise de la langue, compétence première du socle commun de connaissances et de compétences. Pour répondre aux besoins de cette activité, les élèves ont besoin de mobiliser la langue, et donc d'enrichir leur vocabulaire, d'améliorer leur syntaxe, d'utiliser les registres de langue à bon escient, etc. pour pouvoir communiquer. La maîtrise de la langue, par sa nécessité, prend ainsi du sens chez l'élève. Cette compétence est la plus visible pour ces deux enseignants. Notons que cette maîtrise de la langue est la priorité en éducation aujourd'hui car elle est la porte d'accès vers toutes les couches de la société, et quand elle n'est pas maîtrisée, se présente comme une barrière sociale extrêmement rigide. Nous avons donc d'un côté une compétence scolaire qui progresse, ce qui provoque une valorisation du rapport à l'école représenté par un progrès qui peut être évalué, et de l'autre un potentiel rapprochement avec un milieu social considéré par ces élèves comme hermétiquement fermé.

Le deuxième point se situe dans les sujets traités. Outre la forme, qui valorise l'individu pensant, les thèmes abordés, pourraient aider les élèves à mieux accéder aux savoirs. Ainsi, philosopher sur

l'intérêt de faire de l'histoire, ou des mathématiques, aurait une influence sur le sens que les élèves donnent à ces disciplines scolaires. Jean-Charles Pettier cite d'ailleurs le groupe ESCOL¹ en évoquant ce rapport à la discipline chez ces élèves : ils n'aiment ou n'aiment pas, de manière générale, la discipline, et non des chapitres, des thèmes, ou des exercices spécifiques. Cependant, Jean-Charles Pettier n'affirme pas que les élèves progressent grâce à ce paramètre, mais évoque seulement ceci comme une préoccupation des enseignants qui mettent en place ce genre de pratiques, et laisse le sujet à l'état d'hypothèse, à laquelle nous ne pourrions répondre dans le cadre de ce mémoire.

Cependant, il reste le fait que le langage structure la pensée, et qu'ainsi, les débats à visée philosophique favorisent **cette structuration de la pensée chez les élèves**. Jean-Charles Pettier illustre cette idée d'un exemple tiré de ses recherches, avec des filières de baccalauréat professionnel. Ces élèves sont également considérées comme ayant un rapport au savoir résistant². Dans ses recherches, Pettier compare ainsi sur une année scolaire la pratique de deux méthodes d'enseignement de la philosophie : une méthode « classique », basée sur la transmission magistrale de concepts, et une méthode basée sur des débats entre élèves, étayée par le maître. Il apparaît que malgré le fait que la première méthode fasse appel à une plus grande maîtrise conceptuelle des savoirs en jeu, ce sont les élèves qui ont pratiqué la seconde méthode qui ont acquis une meilleure maîtrise conceptuelle des savoirs. Ainsi, ces études démontrent que la mise en action des savoirs permet de mieux les assimiler.

Quant à la réception des débats eux-mêmes, les deux interlocuteurs s'accordent sur le fait que les élèves accueillent les débats à visée philosophique avec enthousiasme, chose déjà révélatrice d'un rapport au savoir, du moins ce type de savoir, positif. Même si cela provoque parfois de l'agacement chez certains, par la difficulté de l'exercice, Jean-Charles Pettier évoque l'exemple d'un élève qui a refusé de philosopher à l'annonce d'une séance, mais qui n'a pu s'empêcher de participer, à l'écoute du débat. Ainsi, ces débats sont source de motivation et d'intérêt, et favorisent un rapport au savoir positif chez l'élève.

Il apparaît également que l'implication des élèves dans ces débats évolue de manière plus positive chez les élèves les moins « scolaires ». Ce phénomène ne trouve pas d'explication directe, à part peut-être cette question de l'absence d'évaluation formelle qui, comme nous l'avons vu, favorise

¹ Groupe de sociologues qui ont notamment écrit : CHARLOT, B., BAUTIER, E., ROCHEX, J.Y., *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Paris, Armand Colin, 1992. (coll. « Formation des enseignants).

² Bernard Charlot situe d'ailleurs ses recherches dans ce milieu quand il écrit : Charlot, B., *Le rapport au savoir en milieu populaire*, Anthropos, 1999. (Coll. « Villes »)

l'implication des élèves, ne se trouvant pas dans une situation faisant écho à leur échec scolaire.

Caroline Faivre met en avant le fait que ces débats ont provoqué une renarcissisation des élèves, qui prenaient confiance dans leur prise de parole. Ces adolescents sont à long terme également devenus élèves, ce qui prouve une influence extrêmement positive sur leur rapport au savoir. Cependant, il est difficile d'affirmer que cela est uniquement dû aux DVP, mais que cela participe d'un tout (avec la mise en place de projets, par exemple).

II. Le rapport aux autres.

Le rapport au savoir est également un rapport aux autres. Ainsi, la première dimension qui participe de ce paramètre est le fait qu'un débat se fait à plusieurs.

C'est ainsi que les élèves se trouvent en interaction entre eux, et avec l'enseignant, autour d'un intérêt commun. Les élèves, qui peuvent avoir des déficiences au niveau de leur rapport aux autres, qu'ils soient d'ordre conflictuels, entre élèves, ou envers le maître (problèmes de comportement, violences), ou d'isolement (refus d'apprendre, repli sur soi), se retrouvent face à des questions qui sont philosophiques, qui touchent donc à **l'universel**. Ainsi, ils confrontent leur pensée personnelle à d'autres, et cela représente un apprentissage qui sera utile tout au long de leur vie, personnelle ou citoyenne. Cela aura donc du sens pour eux.

C'est dans cette perspective que Caroline Faivre débuta la pratique de ces débats. Suite au constat de violences et autres difficultés à vivre en communauté chez ses élèves, elle décida de développer des débats à dominante « éducation à la citoyenneté », qui permit d'installer une espace de parole en classe. Conçu comme un véritable lieu démocratique avec président de séance, secrétaire, observateurs, reformulateurs, elle put ainsi inscrire l'éducation à la citoyenneté dans un cadre concret. De plus, apprendre à écouter les autres développe une forme de communication verbale, qui pourrait être mobilisée prioritairement par l'élève dans certains cas de conflit, surtout si elle se développe et évolue positivement, provoquant une confiance de l'élève envers ses prises de parole.

Un autre aspect fondamental dans le rapport aux autres est l'acceptation et la prise de conscience de la valeur de la parole de l'autre. Jean-Charles Pettier évoque ce paramètre dans notre entretien. Au fil de la pratique des débats, les élèves prennent peu à peu conscience qu'un avis contradictoire n'est pas forcément mauvais à prendre. Au contraire, la pensée de l'autre enrichit ma pensée. D'abord rejetée, elle est considérée par les élèves comme une aide à la perception du monde, qui se développe en parallèle de l'évolution du rapport à soi et au monde, que nous évoquerons plus bas.

Cela permet de développer chez l'élève des compétences fondamentales, que l'on retrouve dans le volet « autonomie et initiative », compétence C7 du socle commun de connaissances et de compétences. Ces compétences sont tout d'abord l'écoute : écouter les autres et ne pas simplement attendre son tour de parole pour exposer son idée ou son opinion. Cette compétence est fondamentale, et développe des capacités cognitives complexes, car il faut mettre en mémoire son propos, écouter l'autre, et adapter simultanément son propos à celui de l'autre, ou accepter de l'abandonner. Ce sont des opérations mentales complexes, et simultanées. Le fait de réussir à atteindre cette capacité d'écoute traduit un rapport au savoir plus positif, car en acceptant d'abandonner son propos, ou d'écouter un autre, on s'ouvre au savoir extérieur.

Le second aspect de ce rapport aux autres se situera dans l'idée développée plus haut : l'élève est pris pour un interlocuteur valable. Ainsi, il percevra une évolution du regard que le monde extérieur, même s'il se restreint à celui de l'école, porte sur lui. C'est une idée fondamentale, dans la mesure où un rapport au savoir négatif se construit par un constat d'échec qui est renvoyé par autrui. Ainsi, par le développement de compétences de langage, de conceptualisation, d'argumentation, de problématisation, de construction de la pensée, l'élève sera plus à même de se considérer comme potentiellement intégrable à la société, qui aura un regard valorisé et donc valorisant au vu de ces compétences.

Ainsi, se développe positivement le rapport de l'enseignant à l'élève, fait constaté par Caroline Faivre, mais aussi par Jean-Charles Pettier, dans le cadre de sa propre expérience mais également dans le cadre de travaux avec des enseignants qui ont mis en place ces débats en classe. Chez tous les enseignants qui ont mis en place ces débats, il y a eu un changement dans le regard que porte l'enseignant sur l'élève. Jean-Charles Pettier explique ce phénomène, en ces mots : « je ne peux pas prendre un élève pour quelqu'un d'intelligent de 8 à 9 le vendredi matin, et pas le reste de la semaine ». Si l'élève est considéré comme un interlocuteur valable au moment des séances de philosophie, il le sera également lors des séances des autres disciplines. C'est ainsi que Mr Pettier explique que lorsque l'enseignant portera une attention accrue à la parole de l'élève, l'élève portera de l'attention à la qualité de sa prise de parole, et développera des compétences dans ce sens. Ainsi, l'enseignant aura un regard qui se situera plutôt du côté du « qu'a-t-il d'intéressant ? », plutôt que du côté de « quelles sont ses difficultés ». Le phénomène est accentué quand apparaît la prise de parole d'un élève qui aura été silencieux tout au long de l'année, et qui, sur les derniers débats, intervient pertinemment dans le propos, ce qui prouve un investissement accru dans la vie scolaire.

III. Le rapport au monde.

Fondamentalement, la pratique des débats à visée philosophique favorise la découverte du monde, et développe donc le rapport au monde des élèves, composante du rapport au savoir.

Tout d'abord, cela passe par la nature même de l'activité. Philosophier aborde des questions universelles, qui traversent les préoccupations humaines dans leur rapport au monde. Ainsi, les élèves sont amenés à réfléchir sur ce monde qui les entoure, et ceci au sein de l'école, et se crée ainsi un pont avec le monde extérieur. Cet aspect est fondamental pour le rapport au savoir de l'élève. En effet, quand les élèves considèrent que l'école n'a pas d'utilité, la lien au monde permet de faire évoluer cette idée par la médiation réflexive. Cela permet d'aborder des sujets comme « A quoi sert l'école ? », comme l'a fait Jean-Charles Pettier, et de permettre à l'élève de comprendre que des savoirs qui paraissent inutiles car n'ayant pas d'impact direct sur leur conditions de vie, sur leur aspect financier par exemple (réfléchir sur l'intérêt de faire de l'histoire, « cela ne leur fera pas gagner vingt euros de plus par mois » nous dit Jean-Charles Pettier) sont fondamentaux dans la construction de soi et dans la lecture du monde. Ainsi, développer son rapport au monde par la pratique de cette discipline influera positivement sur le rapport au savoir de ces élèves qui en percevront un intérêt.

De même, comme l'évoque Jean-Charles Pettier, la philosophie permet de percevoir l'intérêt d'aborder des questions abstraites. Ces élèves, qui ont un rapport à l'école bercé par le concret, décrochent dans les situations abstraites, car n'y voient pas l'intérêt. La philosophie, c'est faire des va et vient entre le concret et l'abstrait, car on donne des exemples à partir de généralisation, et on généralise à partir d'exemples. Ainsi, l'élève aura une porte d'entrée sur la compréhension du va et vient entre les valeurs qu'il porte et les actions qu'il exerce dans sa propre vie, présente et future. Ainsi, il percevra l'intérêt des activités scolaires, même celles dont l'utilité leur paraît obscure.

Cependant, cela peut également avoir des aspects négatifs : « bienheureux le pauvre d'esprit », est une expression populaire qui peut faire écho à cette limite. Prendre conscience des aspects inégalitaires de notre société, par exemple, même si cela peut apporter une meilleure lecture du monde, peut également déstabiliser émotionnellement les élèves. S'ouvrir au monde implique de réfléchir à ses caractéristiques positives, mais également négatives. Jean-Charles Pettier évoque ainsi l'exemple de travaux qu'il a effectué auprès d'élèves précoces, qui comprenaient peu à peu les tenants et les aboutissements de notre société, mais qui n'arrivaient pas à accepter certaines fatalités de la vie.

Autre effet potentiellement négatif, évoqué de manière plus militante par Jean-Charles Pettier, le fait que le développement d'une pensée critique, favorisée par l'école, peut se heurter à une difficile acceptation de celle-ci par la société. La société contient ce paradoxe, l'esprit critique est développé, du moment qu'il ne se retourne pas contre elle. Ainsi, ces capacités réflexives peuvent parfois être bridées, malgré les efforts faits pour les développer.

Le rapport au monde est également en lien avec les médiums utilisés dans le cadre de ces débats : ce sont eux qui assurent ce lien entre la discipline et le monde, et peuvent donc favoriser cet aspect du rapport au savoir. Les textes sont des manifestations du monde, des traces des questions des hommes et de l'évolution de la pensée universelle.

Ainsi, passer par la médiation de la littérature de jeunesse est quelque chose de pertinent quant au développement de ce rapport au monde. Caroline Faivre évoque les œuvres de littérature de jeunesse comme un support qui permet d'amener du contenu, d'enrichir le débat. Comme nous avons également pu le voir avec Gaëlle Moriette et Marion Auger, la littérature de jeunesse permet d'apporter une culture commune à l'élève. En effet, non seulement, par le choix d'un corpus riche, et une mise en réseau pertinente, les élèves peuvent avoir divers points de vue, et pourquoi pas choisir le leur, mais de plus, leur expérience insuffisante de la vie, due à leur âge, pour aborder des questions philosophiques en profondeur, est ainsi palliée. Leur vision et leur expérience de vie en est enrichie, et enrichit le débat, ce qui crée du sens face à cette discipline scolaire qu'est la littérature.

De plus, elle permet de mettre à distance l'élève. Caroline Faivre évoque cette prise de distance. Le propos de l'élève peut être dissimulé derrière une expérience qui non seulement ne sera pas personnelle, utile en cas de pudeur, mais qui de plus pourra être plus riche que sa propre expérience d'enfant ou d'adolescent. Cela rejoint également l'idée du « paravent du personnage » d'Edwige Chirouter, qui amène l'idée que l'expérience de vie du personnage permet de pallier à la difficulté d'évoquer sa propre expérience, notamment dans des sujets comme l'amour ou l'amitié, qui touchent à l'intime.

L'autre aspect fondamental dans le développement du rapport au monde à travers la littérature de jeunesse est que son utilisation comme médium permet d'accéder à un niveau de lecture différent que celui habituellement pratiqué à l'école. Cela permet d'instaurer chez l'élève un autre rapport à la discipline, liée à des fondamentaux souvent non maîtrisés par les élèves au rapport au savoir résistant, qu'est le doublon lecture-écriture. Quand nous parlons de lecture, nous l'élargissons à la compréhension et à l'interprétation. La **littérature de jeunesse** n'est pas seulement prise comme un propos seul, à décrypter en classe, mais comme un **moyen de lire le monde et d'enrichir sa**

pensée sur celui-ci. Cela peut être opérationnel, bien sûr, quand le corpus est pertinemment choisi, comme le rappellent Jean-Charles Pettier et Caroline Faivre qui insistent sur la qualité dans le choix des œuvres exploitées. Ainsi, plus le texte est riche, et plus le débat sera riche. Le texte est un moyen de faire des ponts avec la réalité, avec le monde, et d'élargir la portée d'une œuvre dans son exploitation philosophique. Pour le rapport au savoir, cet aspect est fondamental, car ce qui est fait en classe concerne également mon rapport général au monde. De plus, l'œuvre est « offerte » aux élèves, c'est-à-dire que l'enseignant la lit en « lecture-cadeau » aux élèves, ce qui leur fait prendre conscience du plaisir de lire.

⇒ En résumé :

L'analyse de ces entretiens nous a permis de soulever des points très riches en termes de liens entre la pratique des débats à visée philosophique et le rapport au savoir. Nous les résumerons ainsi :

- La forme orale des débats à visée philosophique privilégie l'investissement des élèves dans l'activité.
- Les élèves sont pris pour des interlocuteurs valables, ce qui influence positivement leur rapport au savoir.
- La mise en place de ces débats peut être présentée comme un défi intellectuel pour des élèves qui n'ont pas confiance en ces capacités, et représente une discipline élitiste qui ne leur était pas destinée, ce qui est une source de mobilisation.
- Les débats à visée philosophique développent des compétences en maîtrise de la langue, qui prend du sens. Cette évolution positive permet de valoriser socialement et intellectuellement les élèves.
- Selon les sujets abordés, les débats à visée philosophique permettraient d'apporter du sens aux disciplines scolaires traitées.
- Le langage structure la pensée, les débats favorisent donc ce phénomène.
- C'est une activité perçue comme motivante pour les élèves.
- Cette activité concerne également les élèves les moins scolaires, car elle n'est pas formatée.
- Elle permet de favoriser la confiance en soi chez les élèves.
- Les DVP sont un espace de parole où l'expérience personnelle est confrontée à l'universel.
- Ils permettent de prendre conscience de la valeur de la parole d'autrui.
- Par l'acquisition de compétences et une ouverture sur le monde, le regard extérieur sur l'élève est valorisé et valorisant.

- Les débats à visée philosophique favorisent un regard nouveau de l'enseignant sur ses élèves. En conséquence, l'élève portera une attention accrue sur sa manière de communiquer en classe.
- La nature même de l'activité est une ouverture sur le monde.
- Elle permet d'effectuer un travail de va et vient entre le concret et l'abstrait, et donc de faire prendre conscience aux élèves de la nécessité de ce paramètre au-delà de l'école.
- Certains aspects négatifs peuvent apparaître : la prise de conscience du monde qui nous entoure peut également être accompagnée de déceptions et d'une lucidité sur certaines injustices et inégalités.
- Le développement de l'esprit critique favorisé par ces réflexions n'est pas toujours le bienvenu à l'extérieur de ces espaces de parole.
- La littérature de jeunesse comme médium de réflexion enrichit le débat, a du sens, et participe à la construction d'une culture commune chez les élèves.
- Elle permet également une mise à distance de l'élève sur les cas évoqués en débat.
- Les DVP à partir d'œuvres de littérature de jeunesse permettent d'accéder à un niveau de lecture et de compréhension différents.
- La lecture - cadeau des œuvres permet de développer le plaisir de lire.

PARTIE 4 :

Conclusion du mémoire

A partir de la question de la difficulté scolaire, ce mémoire tendait à percevoir les effets positifs et négatifs de la pratique des débats à visée philosophique sur le rapport au savoir. Le cadre théorique se composait des trois axes de notre sujet. Tout d'abord, une réflexion autour de la question de la difficulté scolaire, qui nous a amené à l'envisager sous l'aspect du rapport au savoir, à travers la réflexion menée par différents sociologues et acteurs de l'éducation, notamment Pierre Bourdieu et Bernard Charlot. Ensuite, nous nous sommes penchés sur une pratique en place depuis trente ans, les débats à visée philosophique, en décryptant ses formes, et ses intérêts pour notre sujet. Enfin, la littérature de jeunesse nous a permis d'envisager ces débats sous l'égide d'un médium extrêmement riche et pertinent. Ce cadre théorique nous a permis d'élaborer une problématique : *La réflexion à visée philosophique à partir d'œuvres de littérature de jeunesse porteuses de sens peut-elle favoriser un rapport au savoir positif ?*

Pour y répondre, nous avons choisi de faire appel à des acteurs de l'éducation qui nous ont permis d'envisager une méthodologie de recherche qui mobilisait différents angles de vue : la pratique sur le terrain, qu'elle soit récente ou de longue date, et la réflexion théorique. Nous avons ainsi eu la chance de trouver ces acteurs et de les solliciter, les observer et les questionner sur les questions que nous nous posions en lien avec notre sujet.

La qualité de leur investissement dans ce mémoire de recherche, leur disponibilité, nous ont permis d'avoir des éléments de réponse concrets et précis. Même si la problématique d'un mémoire n'est pas une interrogation totale, nous pouvons affirmer aujourd'hui que oui, la réflexion à partir d'œuvres de littérature de jeunesse porteuses de sens peut favoriser un rapport au savoir positif. Car cette pratique est basée sur un médium extrêmement riche et pertinent, pratiqué par des acteurs investis, désireux de faire progresser leurs élèves. Par leur nature même, les débats à visée philosophique à partir d'œuvres de littérature de jeunesse permettent de favoriser un rapport au savoir positif. Cette réponse faisait partie de nos hypothèses, nous avons pu y répondre, bien qu'elle soit, bien sûr, à nuancer.

Tout d'abord, des effets sont difficilement mesurables. Leur constat est principalement le résultat d'un travail d'observation des enseignants sur leurs élèves, dans le cadre de ce mémoire. Ce ne sont pas des données scientifiques, elles sont donc empreintes de subjectif, et ne sont pas figées. Par exemple, une régression n'est pas à exclure de la part de ces élèves évoqués, notamment quand ils quitteront ce cadre.

Deuxièmement, ces effets participent d'un tout : ils ne sont pas isolés, seuls à agir sur le rapport au savoir. Ils peuvent être liés à des progrès dans d'autres disciplines, qu'ils en soient la cause ou la conséquence, à l'affect entre l'enseignant et les élèves, à une meilleure santé psychique

de ceux-ci...Nous ne pouvons donc pas affirmer avec certitude que les nombreux effets positifs constatés soient uniquement dus à ces pratiques.

Troisièmement, ils peuvent être accompagnés d'effets négatifs, qui, même s'ils ne remettent pas en cause l'intérêt de ces débats, peuvent être bien réels chez certains élèves.

Mais une des principales limites de ce mémoire est le fait que nous n'avons pas pu interroger les élèves, et nous pencher sur leur perception de ces pratiques. Même si nous avons pu observer un enthousiasme et une évolution de leurs compétences en lien avec les débats à visée philosophique, il serait pertinent de mettre en place un dispositif de recherche pour mesurer ces effets à court, moyen, long terme, et ce de manière objective, et/ou subjective. Ainsi, un travail est encore à effectuer pour tenter de répondre aux questionnements de ce mémoire, à envisager en prolongement de cette recherche.

C'est pour cette raison que ce mémoire soulève d'autres questions : ces effets sont-ils réellement mesurables ? Si oui, comment ? Comment les mesurer sur les élèves ? Ces effets peuvent-ils évoluer ? Dans quel sens évolueraient-ils ? Quel médium serait le plus pertinent dans un objectif de remobilisation scolaire des élèves qui ont un rapport au savoir résistant ? La liste n'est pas exhaustive, preuve des perspectives qu'offre les composantes de ce sujet.

Cela traduit le fait que c'est un sujet vaste, qui peut être traité de différentes manières, du point de vue des enseignants, comme dans ce mémoire, du point des réactions et de la perception des élèves, du point de vue des évaluations de ceux-ci, par exemple. Il est donc nécessaire, si l'on veut y répondre, de mener des recherches complémentaires et approfondies afin d'explorer ce sujet, et ce sur des années.

PARTIE 5 :

Bibliographie

●■■■■■■■■■ **Ouvrages généraux :**

- PETTIER, J-C, *Apprendre à philosopher*, Lyon, chronique sociale, 2004 (coll. « Pédagogie/Formation »).
- CHATAIN J., PETTIER J-C., *Textes et débats à visée philosophiques. Au cycle 3, au collège, (en SEGPA et...ailleurs)*. Paris, Scérén, 2003 (coll. « Disciplines »).
- CHIROUTER E., *Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire. La littérature de Jeunesse pour aborder des questions philosophiques*. Paris, Hachette-Education, 2007 (coll. « Pédagogie pratique »).
- TOZZI, M., *Débattre à partir des mythes, à l'école et ailleurs*, Lyon, Chronique sociale, 2006 (coll. Pédagogie/Formation).
- POSLANIEC, C., *Pratique de la littérature de jeunesse à l'école (Comment élaborer des activités concrètes)*, Paris, Hachette éducation, 2003 (coll. « Pédagogie pratique »).
- MIRI, N., RABANY, A., *Littérature : album et débat d'idées*, Bordas pédagogie, Paris, 2003. (coll. Enseigner aujourd'hui).
- LOUIS, J-M., RAMOND, F., *Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire*, Paris, Dunod, 2009.
- BOIMARE, S. *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 2004.(seconde édition).
- CHARLOT, B., BAUTIER, E., ROCHEX, J.Y., *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs.*, Paris, Armand Colin, 1992. (coll. « Formation des enseignants).

- CHARLOT, B., *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie.*, Paris, Anthropos, 1997. (coll. « Poche éducation »).
- DEVELAY, M. *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF, 1998. (coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques »).
- POSLANIEC, C., (se) former à la littérature de jeunesse, Paris, Hachette éducation, 2008. (coll. « Profession enseignant »).

●■■■■■■■■■ **Références institutionnelles :**

- Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, inspection générale de l'éducation nationale, GOSSOT, B., DUBREUIL, P., *Les élèves en difficultés à l'entrée au collège, rapport de la commission « Elèves en difficultés »*, n°03-033, Juillet 2003.
- Ministère de l'éducation nationale, *Socle commun de connaissances et de compétences*, Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006.
- Ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008.

●■■■■■■■■■ **Revue et articles:**

- Cahiers pédagogiques, *Travailler avec les élèves en difficulté*, n°480, mars 2010, CRAP.
- Cahiers pédagogiques, *La philo en discussion, l'école en Finlande*, n°432, avril 2005, CRAP.
(Article de LEBUIS, P. *Une discipline transversale pour former des citoyens* ; CARRAUD, F. *Des convictions et des questions* ; CONNAC, S., *Philosopher avec des enfants en ZEP : mythe ou réalité ?*; BOUR, T., *En Segpa, aider à construire le sens de l'école.*)
- Cahiers pédagogiques, *La littérature de jeunesse, une nouvelle discipline scolaire ?* n°462, avril 2008, CRAP.
- Sciences humaines, *La littérature, fenêtre sur le monde*. n°218, Août-septembre 2010.
(Article de Héloïse Lhéréty, *Pourquoi lit-on des romans ?*)
- *Sens du travail et travail du sens à l'école, N°429-430 : Dossier : "Cette fameuse motivation" / Par Philippe Perrenoud, Paru in Cahiers pédagogiques, 1993, n° 314-315, pp. 23-27.*
- GALAND, B., *Réussite scolaire et estime de soi*, N° Spécial Sciences humaines, N° 5 - « *L'école en questions* », grand dossier « *Des secrets pour la réussite ?* ». www.scienceshumaines.com
- CHIROUTER, E., *Comment la lecture philosophique de récits peut-elle permettre une reconnaissance de l'élève-sujet et instaurer un nouveau rapport au savoir*. Littérature, médiation et handicap, texte de la conférence, La Roche-sur-Yon, 23 février 2011.
- CHIROUTER, E., *"A quoi pense la littérature de jeunesse?"*. Article paru dans la revue "Raison Publique". Presses Universitaires de la Sorbonne. Octobre 2010. n°13.

•□□□□□□□ Documents audiovisuels :

- CHARLOT, B., *Rapport au savoir et rapport à l'école dans les banlieues, (La relation pédagogique et les différents modèles d'apprentissage)*, vidéonotes n°7, conférence enregistrée le 9 avril 1996, institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire.
- TOZZI, M., *La philosophie à l'école primaire*, conférence enregistrée en janvier 2001, les conférences de l'IUFM.

•□□□□□□□ Sitographie :

- <http://edwigechirouter.over-blog.com>
- www.cahiers-pedagogiques.com
- www.philotozzi.com
- www.scienceshumaines.com
- Revue Diotime L'Agora. www.crp-montpellier.fr/ressources/agora.
- www.cenestquundebut.com. (Image de la page de garde, extrait du film « Ce n'est qu'un début », J.P. Pozzi et P. Barougier, 2010.)

Table des annexes :

Annexe 1 : Transcription de l’entretien mené avec Jean-Charles Pettier (p.66-87).

Annexe 2 : Questionnaire de recherche utilisé pour l’entretien de Marion Auger et Gaëlle Moriette. (p.88-89).

Annexe 3 : Entretien mené avec Marion Auger et Gaëlle Moriette. (p. 90-92).

Annexe 4 : Questionnaire de recherche de Caroline Faivre (p. 93-100).

Annexe 5 : Extraits et bibliographie de la mallette pédagogique « Le travail et l’argent », Edwige Chirouter. (p. 102-103).

Annexes numériques :

Annexe 6 : Fichier vidéo, Séance 3 de la séquence « Le travail et l’argent », classe de CP de Marion Auger. (Durée : 36 minutes 8 secondes).

Annexe 7 : Fichiers images de traces écrites de la séquence « Le travail et l’argent », fiches de préparation.

<p><u>Transcription :</u></p> <p><i>Entretien de recherche :</i></p> <p>Personne interrogée : Pettier Jean-Charles</p> <p>Questions : Pavot Marie</p>	<p><u>Mémoire de Master :</u></p> <p><i>Les effets des débats à visée philosophique à partir d'œuvres de littérature de jeunesse sur le rapport au savoir.</i></p>
<p><u>Date :</u> 16/02/2012</p> <p><u>Heure :</u> 14h-15h45.</p>	<p><u>Lieu :</u> Paris, Gare de l'est.</p>
<p><u>Mode d'enregistrement :</u> dictaphone numérique posé sur une table.</p>	<p><u>Durée de l'enregistrement :</u> 1 heure et 35 minutes.</p>

Contexte :

Rendez-vous dans un café, quartier Gare de l'est, Paris, le 16 février 2012, à 14h. Entretien enregistré avec le consentement de l'interrogé, questionnaire de base non fourni en amont à l'intéressé.

Convention de transcription :

Numérotation : Changement d'interlocuteur.

Q.M.P. : Question/intervention de Marie Pavot.

R.JC.P. : Réponse de Jean-Charles Pettier.

(...) : inaudible.

Transcription de l'entretien :

1. Q.M.P.: Racontez-moi votre parcours, comment en êtes-vous arrivé aux débats à visée philosophique, quelles étaient vos motivations ?

2. R.JC.P. : Alors, j'ai été instituteur, donc j'ai été formé à l'école normale à Melun. A l'issue de l'école normale, j'ai choisi de me diriger vers l'enseignement spécialisé tout de suite et à cette époque, avant de passer le CAPSAIS, aujourd'hui le CAPA-SH, il fallait avoir enseigné dans le milieu au minimum trois ans. Donc je suis allé dans cette structure, j'y ai enseigné trois ans en 4ème et 3ème, et je suis parti en formation après parce que j'avais tenu le coup, le but c'était de voir si on tenait le coup ou pas. On m'avait présenté le travail avec ces élèves comme un travail à destination d'enfants qui étaient "débiles légers" auxquels on devait transmettre le minimum pour s'en sortir dans la vie de tous les jours et dans la vie professionnelle, donc savoir lire une petite annonce, rédiger une petite annonce, échanger avec un patron dans un entretien d'embauche, savoir-faire ses comptes, savoir ce type de choses, voilà. Je suis parti en formation donc en 1989, au moment où on a basculé dans l'enseignement spécialisé, et où les SES ont basculé en SEGPA. C'est le moment où on ne va plus identifier les élèves comme associés à une débilité, une déficience légère, mais on dit non, cette notion-là n'a pas de pertinence pour eux puisque même si on mesure des Q.I. légèrement inférieurs à la moyenne, lié à un échec scolaire, ça ne suffit pas pour les inscrire dans un modèle qui ne serait finalement pas évolutif, le Q.I. étant une chose qui peut évoluer dans une vie. Donc on ne peut pas considérer aussi simplement que ça qu'ils sont déficients, on va plutôt les caractériser comme étant en situation d'échec scolaire massif et étant en difficulté de structuration cognitive. Donc, ça a changé beaucoup de choses pour moi, parce que j'ai saisi que la façon dont j'enseignais ne pouvait pas être la même, car on ne fait pas la même chose quand on pense qu'on a en face de soi une personne qui est débile que si on pense que c'est quelqu'un qui est normalement intelligent et qui a un problème de structuration cognitive. Et donc pendant cette année de formation, j'ai été initié au programme d'enrichissement instrumental (PEI) de Reuven Feuerstein, un programme de remédiation cognitive, de redynamisation des apprentissages. Donc j'ai été formé à ça, et du coup je l'ai mise en application les années suivantes, c'est un programme avec des outils très précis, des fiches, des exercices à remplir et après avec beaucoup d'échanges, sur les stratégies cognitives, les principes de généralisation, "pourquoi j'ai fait ça etc." . C'est un outil très finaud sur le fait qu'on adopte pas une stratégie unique mais que quand je fais un exercice il faut toujours évoluer dans ma façon de penser, c'est très redoutable. Du coup, pendant que je faisais ma formation du CAPSAIS, j'ai moi-même repris ma formation personnelle, en entamant des études de philo. Et donc à la fois j'ai eu d'un côté le jour, mes élèves que je faisais réfléchir sur des principes de généralisation etc et

moi le soir je faisais mes cours moi et là je me rendais compte que finalement les questions que je me posais moi, les questions de philo, même si ce n'était pas conscient, rejoignaient les questions que se posaient mes élèves et que j'écoutais davantage car j'étais dans un programme de remédiation instrumentale. Donc je suis arrivé au DEA, à la fin de mon DEA de philosophie, et j'avais le droit à un congé de formation pour devenir prof, donc je l'ai pris et j'ai réussi le concours et suis devenu prof de philosophie. Ça ça m'a un peu surpris, et je pouvais faire une thèse, donc j'ai réfléchi et la chose la plus logique pour moi c'était de me demander si on pouvait faire de la philo avec des élèves en grande difficulté scolaire. Donc j'ai fait une thèse là-dessus, et d'abord en pensant que c'était quelque chose qui était une évidence. D'abord j'ai demandé à mon prof de me suivre, à mon professeur à Nanterre de me suivre, et il m'a dit "non, non, je ne peux pas vous suivre là-dessus, je n'ai pas les compétences. Mais quelqu'un que je connais acceptera peut-être, c'était François Galichet à Strasbourg, qui lui-même m'a mis en relation avec Michel Tozzi à Montpellier. Donc les deux m'ont suivi, même si officiellement Michel Tozzi n'avait pas encore l'agrément pour suivre les thèses, mais il m'a beaucoup accompagné dans ce suivi. C'est une thèse dans laquelle, vu qu'on ne connaissait pas les travaux faits sur le sujet à l'étranger, j'ai essayé d'inventer une façon de faire et là je me suis appuyé sur de petites situations qui créaient une problématisation finalement et qui étaient l'occasion de débattre, d'échanger, donc voilà c'est ça que j'ai fait. J'ai donc soutenu ma thèse, et pendant que je soutenais et progressait là-dessus, j'ai été en contact avec des gens qui à peu près en même temps avaient des réflexions aussi sur ces types de choses, la fondation 93, qui demandait d'intervenir à des profs de philo dans les Segpa, et qui m'a demandé de faire un rapport tout de suite sur ce travail-là, donc on a découvert déjà qu'on était deux à avoir eu la même idée en même temps, euh, puis finalement tous les référents de la philosophie pour enfants je les ai rencontré parce qu'on s'est dit "tiens ce serait bien de faire des rencontres, un colloque", et on a commencé en étant une quarantaine, une cinquantaine, j'ai rencontré à cette occasion-là Oscar Brenifier, Jacques Lévine, voilà, bon. Et à l'issue de ma thèse j'ai été prof de philo, et vers 1998, j'ai reçu un coup de fil de l'IUFM qui me proposait d'être prof de philo à l'IUFM, car j'avais été instit' et prof de philo. Donc là j'ai accepté, et du coup, j'ai contacté le directeur adjoint de l'IUFM de Créteil qui s'appelle Pierre Belmas à qui j'ai dit "écoutez-moi j'ai fait une thèse sur la philo avec des élèves en grande difficulté scolaire, est-ce que ce serait possible de faire une intervention devant des gens qui sont en formation CAPSAIS". Et il m'a dit "Non non, vous n'allez pas faire une intervention, vous allez faire des cours on vous ouvre des cours". Donc j'ai eu quelques cours, je suis intervenu également en formation continue envers du personnel du premier degré, et là comme ça partait à toute vitesse, il y avait des personnes qui faisaient des choses à tous les niveaux etc. Du coup ça m'a intrigué, je me suis demandé pourquoi tout le monde voulait en faire, et je me suis dit est-ce que finalement c'est si légitime, en quoi ça serait légitime finalement : toi tu as envie de faire de la philo, toi tu as envie de faire du skateboard, on fait ce qu'on veut... Donc, est-ce qu'il y a une légitimité à

ça, dans ma première thèse j'ai essayé de fonder dans l'étude des droits de l'homme, et me suis demandé, finalement est-ce que les droits de l'homme ça se défend comme ça, donc j'ai une deuxième thèse en philo dans laquelle j'ai essayé de montrer en terme de droits, de politique et pour l'école en quoi on pouvait penser la philo devait être au centre de la pratique scolaire dans une école de la démocratie républicaine. Donc j'ai fait ça et par ce biais là j'ai aussi commencé à travailler avec un certain nombre de revues comme "Pomme d'Api, Astrapi", qui cherchaient des gens qui avaient le côté un peu pédago et un côté philo pour développer des supports pour des enfants de maternelle. Voilà. Je me suis retrouvé dans des tas de choses différentes.

3. Q.M.P.: Bon, très bien, alors du coup, on va essayer de s'intéresser, de lier ça à vos élèves. Comment définiriez-vous leur rapport au savoir ?

4. R.JC.P. : Alors, euh, tout d'abord je crois qu'ils se disqualifient. Les élèves de SEGPA pour moi se disqualifient. Par exemple, quand j'ai commencé ce type d'activités, je faisais le programme de remédiation cognitive, et ils me disaient "M'sieur, vous savez c'est pas la peine de se fatiguer, nous on est des gogols nous de toute façon. Ils ont résignés et à la fois, c'est Nietzsche qui dit ça dans un texte et il dit par rapport au génie, aux gens qui sont géniaux etc., on a l'impression qu'ils admirent le génie. Et Nietzsche dit, enfin ce n'est pas exactement ça qu'il dit mais c'est ma relecture. Il dit "Tiens, c'est génial, mais finalement le génie c'est pas de sa faute, donc si on n'est pas génial c'est pas de notre faute non plus, on n'y peut rien". Et pour eux c'est à peu près pareil, en se qualifiant de "gogols", ils se disent d'une part, si on leur dit qu'ils ne sont pas gogols : "Hé bien vas-y, prouve-le moi, parce que moi j'ai l'impression que ça va pas, tout ce que je fais ça ne va pas." Et derrière, il y a aussi "Si finalement je suis gogol, et toi tu n'es pas gogol, je n'ai pas la bonne place, on n'y peut rien, ça ne sert à rien de bosser, et quelque part c'est une excuse, pour se dire, on va être pénard. Quelque part, il y a une peur, c'est Serge Boimare qui dit "L'enfant et la peur d'apprendre", il a peur d'apprendre, un manque de confiance, la grande difficulté à prendre le risque d'aller vers l'inconnu mais en même temps c'est le confort ; si je ne prends pas le risque, je n'ai aucune chance d'échouer. Celui qui fait des études, il prend un risque, on n'est jamais sûr d'y arriver, et quand je me dis "finalement ça ne sert à rien", et bien ce risque je ne le prends plus. Et voilà donc, tout le jeu des programmes de remédiation cognitive c'est ça, de leur dire tu vas essayer, tu vas prendre le risque même si tu peux te gameller, mais bon, c'est le jeu. Cela pourra permettre d'identifier, que peut-être il y a des éléments qui pourraient nous laisser penser, qu'ils peuvent le prendre ce risque. Que peut-être il y a des éléments qui peuvent nous permettre de penser qu'ils peuvent le prendre ce risque.

C'est-à-dire qu'ils ont des compétences, des traces de compétences, et ça ils n'ont pas nécessairement ce retour sur eux-mêmes qui va leur permettre ça. Leur rapport au savoir est également caractérisé par quelque chose qui relève du "magique", mais ça ce n'est pas moi qui le dis. C'est cette idée que lorsque je suis à un endroit, les choses vont se faire; c'est la négation du travail de l'individu pour progresser. "Je vais à l'école et un jour je serai docteur", mais c'est pas dû qu'à l'école, pour apprendre je fais des choses, j'examine. J'ai pas ma place là-dedans, c'est un truc magique qu'on peut comprendre quand on regarde une classe ou qu'on voit des gens qui réfléchissent : réfléchir ne se voit pas. Donc ils peuvent avoir l'impression que quand quelqu'un donne la bonne réponse autour d'eux, que finalement cette réponse est venue magiquement. Et d'ailleurs ça se voit, j'ai travaillé sur des protocoles pas de Segpa mais des élèves qui éprouvent des difficultés dans les apprentissages et ils sont au milieu d'une classe, et le même dit "mais pourquoi lui il a répondu ça, c'est parce qu'on lui a dit la réponse avant". Ce n'est pas "il a réfléchi etc. Non !" Il le savait d'avant. Donc cette négation de l'acte d'apprentissage de la part d'un individu pour moi c'est marqueur de leur rapport au savoir. D'ailleurs on retrouvera ça dans "Ecole et savoirs dans les banlieues et ailleurs (Charlot, Bautier, Rochex)", quand on regarde les comparaisons c'est ça, il y en a qui disent "je vais travailler à l'école car je veux un bon métier" et d'autres disent "moi le français m'intéresse, les maths j'aime pas" etc. C'est un rapport de proximité avec la discipline, la discipline n'est pas quelque chose qui me tombe dessus, j'échange avec la discipline, avec la culture, je suis un interlocuteur pour le coup.

5. Q.M.P.: Alors, quels obstacles avez-vous rencontré par rapport au sens qu'ils donnent à l'instruction, à l'école ?

6. Q.JC.P : Euh, la grande question c'est "est-ce-que ça vaut le coup de se fatiguer? ", des représentations qui seraient de l'ordre de "l'intello", l'intello c'est l'autre, l'opposition, euh... c'est tout un contexte en fait, il n'y a pas qu'eux, il y a les parents, nous, les enseignants, avec cette idée que ce n'est pas pour eux, ce n'est pas pour eux ça. Euh, l'enseignant, pourquoi il s'y conforte ? Parce que d'un côté il peut avoir l'impression qu'il accomplit son rôle en les aidant, quitte à les sur aider souvent, trop aider, trop en faire. Donc les élèves sont contents car ils sont arrivés au résultat sans rien faire. Euh... et en même temps ça véhicule l'idée que si on les aide tant que ça, c'est qu'ils ne sont pas capables de se débrouiller, on les aide sans arrêt, on leur propose des trucs de "nullards", qu'ils font en dix minutes et on leur dit que c'est merveilleux, alors qu'on peut leur proposer des choses qui sont plus percutantes intellectuellement et qu'ils sont capables de faire. Tous les

programmes de remédiation instrumentale etc., ce sont des programmes qui proposent des choses difficiles. Mais c'est parce que j'ai réussi à franchir quelque chose de difficile que je peux croire que je suis capable de le faire.

7. Q.M.P. : Et vous pensez que justement ces débats à visée philosophique sont des choses qui vont dans ce sens pour eux ? Le pari de l'éducabilité...

8. R.JC.P.: Alors, il y a le pari de l'éducabilité, il y a le pari de la réflexion sur soi-même, sur le monde qui nous entoure, sur le sens qu'on peut donner aux choses, pourquoi on va à l'école, pourquoi il y a telle discipline ? Justement c'est ça, pourquoi on s'embête à aller à l'école ? Pourquoi on nous force à aller à l'école ? Et moi je leur disais: "Pourquoi il y a des gens qui sont morts pour que vous alliez à l'école ? Comment est-ce qu'on peut comprendre qu'il y a des gens qui sont morts pour des trucs comme ça ? Est-ce que c'était des méchants, des pervers, qui voulaient vous faire souffrir, ils ont morts pour ça vous croyez ?, comment on peut comprendre qu'ils aient considérés cette chose si importante et que vous vous vous disiez "c'est pas pour moi, ça m'ennuie etc.""? Donc il y a vraiment là-dedans une source de réflexion philosophique d'abord sur des questions essentielles, ils disent d'ailleurs **"Nous, on parle pour de vrai"**. Alors c'est curieux car en philosophie on pourrait croire qu'en philosophie on ne parle pas pour de vrai car on parle sur des choses qui ne sont pas la réalité concrète. Et justement là ils disent "Si, ça c'est pour de vrai". Et il y aussi le fait que en philo quand je pose la question je n'ai pas la réponse. Et ça ça veut dire que quelque part dans la nature de l'activité qu'on leur propose, elle traduit le fait qu'on les prend pour des gens valables. Puisque on les interroge sur des choses auxquelles nous même n'avons pas de réponses, et sur lesquelles on s'interroge aussi. Que donc leur parole va avoir de l'importance. Donc c'est la nature même de l'activité et le fond sur lequel on s'interroge qui marque le fait qu'on est sur des problèmes importants, euh, pour eux comme pour nous.

9. Q.M.P : En quoi pour vous, mettre en place ces débats peut être pertinent quant à la remobilisation scolaire des élèves ?

10. R.JC.P. :

Idée qui va guider les praticiens dans les débats à visée philosophique, il y a peut-être dans le fait que l'on s'interroge sur des disciplines, sur leur nature spécifique, le sens qu'elles peuvent prendre sur tel aspect de la discipline, sur tel aspect des programmes etc. Cette idée d'avoir ce type d'interrogations peut-être, faciliterait l'apprentissage. En ayant saisi ce qu'est l'histoire, pourquoi on en fait etc., peut-être que du coup quand je fais de l'histoire, je sais ce que je suis en train de faire et du coup j'assimile mieux. Voilà, souvent il y a ce type d'idées chez les praticiens. Voilà, donc, voilà, du point de vue des savoirs et des apprentissages y'a ça, bon il y a aussi le fait qu'on est placé dans une situation réelle, d'échange, on échange pour de vrai. Et donc en termes d'apprentissage, de maîtrise plutôt, du langage, on est dans une situation réelle. Ça donne du sens au...par exemple quand Freinet faisait apprendre un certain nombre de choses, il leur donnait sens par des pratiques réelles, les gens vont apprendre parce qu'il y en a besoin à un moment. Donc voilà. Et là il y en a besoin, car pour répondre il faut y avoir réfléchi soi-même, parce qu'on est interpellé par tel ou tel sujet, on se questionne, et on va mettre en lien ça, et du coup l'idée c'est ça. Bon alors, du coup je suis parti dans une autre idée. On est dans une situation du langage, donc au niveau de la maîtrise du langage les élèves ont une maîtrise supérieure. Parce que là ils ont besoin du langage, quand je dois expliquer, j'ai besoin des mots. Quand je dois étudier, argumenter etc. j'ai besoin des mots. Donc tout ça on va le retrouver dans la maîtrise du langage. Et donc ça va être important, car le langage, comme dit Vygotsky, c'est ce qui va permettre de structurer la pensée. Donc derrière cette maîtrise du langage quelque chose de plus important qui est la construction progressive de la pensée.

11. Q.M.P. : Donc en fait, c'est comme si les élèves se retrouvaient face à une situation-problème, je dois expliquer mon point de vue euh sur telle ou tel sujet donc je dois utiliser un langage qui sera précis etc.

12. R.JC.P. :

J'ai besoin, voilà. Je ne parle pas des élèves de Segpa. On a fait une expérience de philosophie en terminale, pas moi, mais l'académie, avec des bac pro, et selon les profs qui expérimentaient, il y avait deux techniques possibles. Des profs, qui, comme ils savent faire ça, ils font un cours, comme d'habitude. Et donc avec une maîtrise conceptuelle assez haute. Il y a des profs comme ils ne voient pas comment faire cours, ils font des échanges et des débats. Et à la fin de l'année on compare. On se rend compte que ceux qui étaient avec le prof qui faisait cours, le niveau conceptuel qui a été

mobilisé pendant les cours a été plus élevé. Donc on doit se dire, logiquement en fin d'année, la maîtrise conceptuelle de ces élèves est plus élevée. Les autres débattaient, et quand on regarde le niveau de maîtrise conceptuelle du débat, il est plus bas que ce que faisait l'autre prof. Mais quand on regarde le niveau de maîtrise conceptuelle des élèves qui ont écouté un cours et ceux qui ont échangé, c'est ceux qui ont échangé qui ont le meilleur niveau de maîtrise conceptuelle. Pour moi ça c'est fondamental, ce sont des choses qu'on va retrouver dans toutes les situations d'enseignement. Non pas qu'il y ait une certaine rigueur dans les échanges, hein. C'est ça en fait qui est important. Sur le papier, c'est bien mieux, mais dans la réalité des apprentissages, de la façon dont se construit le savoir, en réalité c'est ce qui, comment on pourrait dire ça...c'est ce qui opérationnalise les concepts, les utilisent, font des distinctions etc. qui en réalité deviennent capables de les utiliser

13. Q.M.P. : C'est apprendre dans l'action, le fait que ça va nous parler parce qu'on en a besoin, quoi.

14. R.JC.P. :

Voilà, c'est la nécessité de penser, une nécessité intellectuelle.

15. Q.M.P. : Du coup, est-ce que vous faites un retour après, un peu « métacognitif », où après avoir fait ça, ces débats, ils vont prendre conscience de la façon dont ça a évolué sur le sujet, ou ça se passe simultanément à l'activité ?

16. R.JC.P. :

Alors, moi je pense que ce serait une erreur de penser que le socioconstructivisme se développe juste par le fait qu'on construit ensemble. Je pense que c'est totalement faux. Je pense que dans la méthodologie, la façon dont on organise pédagogiquement les situations se font un certain nombre de choses ensemble, ce n'est pas évident qu'il se passe la même chose chez tous ceux qui participent à l'échange. De la même façon que si tu regardes les profils cognitifs (...) les entrées sont différentes donc tout le monde ne se repère pas de la même façon dans un débat. Donc ça veut dire qu'un débat n'aura pas les mêmes apports pour chacun, si on en restait là, donc d'une part, je pense qu'il faut forcément permettre à chacun de remobiliser ce qu'il s'est passé dans l'échange à titre personnel, ne serait-ce que parce que les élèves de Segpa ont tendance à penser que ce qui se passe à l'oral, c'est pas du travail. Après moi dans ma pratique, ce que je faisais par ailleurs c'était, euh, un retour souvent sous forme écrite, à l'époque, euh, c'était pour identifier des mots qu'on avait abordé, comment, quel sens on leur avait donné, et on les notait dans un espèce de cahier, et ce cahier il nous servait, ça n'avait pas de sens si ça servait à rien. Il nous servait comme un genre de répertoire dans d'autres séances pour se rappeler qu'on avait utilisé le mot. Et s'ils ne se souvenaient plus du mot, ils avaient droit d'aller le chercher dans le cahier, reprendre les idées qu'on avait développées, réutiliser un mot etc. Donc voilà, moi il y avait bien un retour, mais ça j'avais appris ça par le programme d'enrichissement instrumental que le retour et l'analyse euh.

17. Q.M.P. : Alors, on va se concentrer un peu sur les débats eux-mêmes, euh, comment qualifieriez-vous les débats que vous meniez, ce sont des débats à visée philosophique mais en quoi sont-ils philosophiques, et pas réflexifs, pas interprétatifs ?

18. R.JC.P. :

Alors, première chose, alors vous le savez peut-être mais c'est moi qui ai inventé cette expression de débats à visée philosophique, euh, cette expression qui n'est pas forcément jolie et qui veut dire faire de la philosophie sans en faire, comme on voit tout le temps chez les profs de philo et les autres, cette bagarre... L'idée, c'est que pour moi, pédagogiquement, on n'est pas dans la philosophie et pas dans la philosophie. Y'a pas, c'est pas un système binaire, c'est une chose qui se fait progressivement. Et euh qui amène progressivement quelqu'un à saisir ce que peut bien être la philosophie car il y a un lien qui dit qu'on sait ce que c'est, comme un enfant quand il est petit, c'est pas parce qu'il pose des questions philosophiques qu'il sait ce que c'est, que ça s'appelle de la philosophie ça. Donc à identifier un domaine, un domaine avec un certain type de questions d'une façon de les poser, un niveau de questions, la recherche vers l'universel, etc. Euh alors après il va se qualifier par des processus de pensée, alors ça c'est pas mon travail, c'est ce qu'a identifié Michel Tozzi, ces trois processus de pensée qui fonctionnent ensemble, dans un débat philosophique ils fonctionnent ensemble, il n'y a pas un temps de conceptualisation, un temps de problématisation, un temps d'argumentation, mais pour argumenter, j'ai besoin de problématiser, pour problématiser j'ai besoin de conceptualiser, pour conceptualiser, j'ai besoin d'argumenter. On est dans un espèce de schéma triangulaire, vous voyez comme un écran de veille d'ordinateur, qui tourne comme ça. C'est une image qui correspond à cette idée-là. Donc ils sont philosophiques par le type de sujet qui est abordé, la façon dont la question est abordée en terme d'universel, de recherche vers l'universel, avec notamment un type de vocabulaire universel qu'on emploie avec des expressions type « toujours », « est-ce-que c'est toujours vrai, est-ce que ce n'est jamais vrai », vrai pour personne, pour tout le monde. Voilà, ça se situe dans cette question de l'universel. Après avec cette idée, toujours dans l'universel, alors voilà, quelqu'un a donné un exemple, plusieurs ont donné des exemples et là on va chercher à généraliser, sur ces exemples. Mais pas universaliser, juste généraliser. Avec des échelles de généralisation différentes par exemple. Ce que tu dis là, est-ce que ce serait vrai pour ton copain, après est-ce que ce serait vrai pour toute la classe, est-ce que ce serait vrai pour l'école, est-ce-que ce serait vrai pour tous les enfants, il y a des niveaux comme ça successifs. Euh...dans lesquels on va établir non seulement ce qu'on dit mais également les problèmes que ça pose aussi, on est dans cette réflexion, voilà. Alors qu'est-ce-que j'ai à dire d'autre sur la philosophie euh...moi quand j'étais en Segpa, j'avais défendu à l'époque la question du droit à la philosophie, comme un droit de philosopher, question sur laquelle je ne suis toujours pas d'accord avec Michel Tozzi, qui privilégie plus les processus de pensée, question sur laquelle il n'y a pas de problème je suis tout à fait d'accord, mais il y a dans la philosophie le philosopher et la

culture philosophique. Et moi il m'a semblé important de ne pas négliger la culture philosophique car comme par hasard, on négligeait la culture philosophique avec le même genre d'élèves. Ça ça m'embêtait, car il y a des élèves qui vont acquérir cette culture soit à l'école soit chez eux, et eux ne vont se focaliser que sur les processus, c'est dire bien finalement, telle idée je sais qu'elle est de Rousseau mais je ne vais pas lui dire. Je ne vois pas pourquoi. Moi ça ne me viendrait pas à l'idée en peinture par exemple, de ne pas dire « tel tableau, il est de Van Gogh », je le dirais tout de suite ! C'est un tableau de Van Gogh. Alors je trouve que c'est un peu euh... L'idée que des gens maîtrisent très très bien ce domaine et se disent « moi je le maîtrise bien donc c'est pas la peine que vous le maîtrisiez ». Moi je le maîtrise donc ce n'est pas la peine que les élèves le maîtrisent. Pour moi ça a toujours été important de faire le lien plus ou moins anecdotique parfois, avec les philosophes, la culture philosophique, ça pour moi c'était quelque chose d'important. Comme d'autres éléments de la culture. Ce sont ces éléments qui donnent la maîtrise du monde, la maîtrise du monde passe par là, que je connais des choses, que je les ai vues, etc. pour moi c'est important qu'ils en aient entendu parler, qu'ils sachent qu'une idée n'est pas tombée du ciel, qu'il y a quelqu'un un jour qui l'a dit, et ça ça amène à construire des liens.

19. Q.M.P. : Quels étaient les objectifs attendus quand vous meniez des séances de philosophie ?

20. R.JC.P :

Moi j'étais dans le programme de remédiation cognitive auparavant. Donc j'ai essayé dans une certaine mesure, de voir si je pouvais arriver à articuler la façon dont on travaillait dans le programme d'enrichissement instrumental, c'est-à-dire la remédiation cognitive. Donc ça c'était un peu compliqué. J'essayais d'identifier, ce que je proposais, en termes de déficiences cognitives. Donc je cherchais à faire ça. Mais je n'y suis pas arrivé, c'était trop compliqué. Donc moi j'avais aussi cet objectif de travail sur les fonctions cognitives. Ce travail passait aussi par l'articulation aux critères d'expériences d'apprentissage médiatisé. Les critères d'expériences d'apprentissage médiatisés en fait c'est une liste de façons d'intervenir que peut avoir l'enseignant pour permettre à quelqu'un de se relancer dans les apprentissages. Ça rassemble plusieurs critères, par exemple euh... le travail sur les compétences, permettre à quelqu'un d'identifier ses compétences. Ça ça en fait partie, relancer quelqu'un dans les apprentissages, c'est identifier ses compétences. Et j'essayais de travailler dans ces objectifs en lien avec le programme d'enrichissement instrumental. Puis après j'avais des objectifs propres au philosophe, par exemple, les situations que j'ai inventées, y'en a certaines qui sont lunées, lunées, conceptuellement j'veux dire. Suggérées. Pas le résultat est suggéré mais par la situation, la situation est suggérée et du coup, par l'échange, amenés à opérer des distinctions. Euh... à devoir définir des choses. Donc moi j'avais une préparation qui contenait plus de choses que ce que j'allais pouvoir faire, qui permettait dans l'échange d'opérer certains choix, de clarifier certains concepts, à partir de ce qui a été fait, de les amener à clarifier certains concepts, certaines idées. Par exemple la justice, qu'est-ce-que ça peut être, je leur avais présenté

une situation qui a été reprise dans les travaux de l'UNESCO. On voit des gens discuter, et ils ne sont pas d'accord sur la façon de partager l'argent quoi. Donc moi c'était sciemment fait pour amener à s'interroger sur des types de distinctions. Après y'avait tout le travail sur l'image de soi. En plus comme moi j'étais le premier, je leur ai dit, « écoutez je fais une thèse, est-ce que vous savez ce que c'est qu'une thèse ? ». Ecoutez une thèse, c'est un travail, qui défend des idées, et je leur ai dit : moi j'ai décidé de défendre l'idée que vous êtes capable de faire de la philo, et je vous le dis franchement, y'a personne dans le monde qui pense que vous en êtes capable. Donc, la seule façon de leur montrer c'est qu'on le fasse. Si vous m'aidez à le faire, on leur montre qu'on sait le faire. Voilà, donc en matière de critères de remédiation, on dit qu'on est dans une pédagogie du défi. Voilà, on met au défi de le faire. Et du coup, c'est motivant. Y'a quelque chose à montrer. Donc ça c'était le sens général de l'action. Et puis après j'avais bien mes objectifs de concepts, d'argumentation et de problématisation. C'était pas des objectifs dans le sens où je voulais absolument arriver à ça, mais en même temps j'avais des directions de réflexion et d'échanges.

21. Q.M.P : Comment réagissaient les élèves à l'annonce des débats et comment ça évoluait ?

22. R.JC.P. :

Pas toujours de la même façon. L'idée qu'ils allaient montrer au monde qu'ils en étaient capables, ça c'était chouette. Après, ils peuvent avoir des réactions un peu de ras-le-bol. Je pense que c'est fatiguant, ils trouvaient ça fatiguant. Ils me disaient : Et vous vous réfléchissez tout le temps comme ça ? Un jour y'a un élève qui m'a dit : « M'sieur aujourd'hui j'veux pas débattre. ». Je lui ai dit « ok, tu ne débats pas, tu vas là-bas, au fond de la classe, tu fais ce que tu veux, je t'interdis de débattre ». Bon, il n'a pas tenu 10 minutes, parce qu'après il voulait intervenir. Je lui ai dit « non, non, non, non, tu m'as dit que tu ne voulais pas débattre, tant pis pour toi, tu ne débats pas ». Puis après je l'ai ré inclus, et quelque part il y avait cette idée qu'il fallait qu'ils fassent gaffe à ce qu'ils allaient dire, parce que ça allait me retomber dessus de toute façon. On assume ce qu'on a à dire. Euh donc tout n'était pas pareil, c'est-à-dire que moi aussi j'étais en train d'essayer d'inventer des trucs donc mes situations étaient plus ou moins intéressantes aussi. Il y avait des situations qui n'étaient pas mal vues, d'autres qui étaient...souvent je prévoyais trop. Euh...un truc que j'avais prévu pour une heure, ça durait trois heures. Euh, donc voilà. Et il y aussi le fait que quand je faisais ma thèse, je n'étais pas dans ma classe, j'intervenais dans des classes. Donc du coup j'ai défendu l'idée que c'était pas la meilleure solution en Segpa d'avoir un intervenant. Pour moi c'était pas la bonne solution, juste parce que des choses que j'arrivais à faire dans ma classe je n'y arrivais pas quand ce n'était pas ma classe. Par exemple, dans le programme d'enrichissement instrumental on doit solliciter le lien. C'est-à-dire dire à un enfant «tiens ce qu'on vient de faire là, ça ne te rappelle pas quelque chose ?, est-ce que c'est pareil, est-ce-que c'est différent ». Mais ça ce sont des choses qui ne sont pas faciles quand ce n'est pas sa classe car tout ce vécu commun, on ne l'a pas. Et donc cette capacité d'ancrage dans la réalité, leur manquait davantage, voilà. Bon ceci dit, ça se passait

pas mal, mais euh, ça dépendait des fois c'était, euh, ouais ça dépendait des fois. Euh y'a des choses qu'on a comprises après, euh, par exemple qui ont été faites avec la fondation 93, où ils sortaient des échanges, des paroles d'élèves, qui ont été affichées à Montreuil, qui les valorisaient énormément. Donc ça voilà. Donc c'était inégal, forcément inégal, euh des fois pénibles, des fois bien, où on avançait vraiment, d'autres où on était bloqués aussi. Ce que je trouvais intéressant c'est qu'ils étaient toujours très radicaux dans leur questionnement, avec eux le questionnement est radical. Ils n'acceptent pas ce qui par exemple pour nous fait partie de notre implicite commun, par exemple quand on leur dit dans une société ça ne peut pas être la loi du plus fort. Ils me disaient sisi pour nous c'est comme ça, dans la cité c'est comme ça, pour nous c'est comme ça que ça marche. Alors dans la vie c'est pas comme ça que ça marche, mais pour eux ouais. Donc du coup le questionnement il est radical. Est-ce que pour autant même si c'est comme ça dans la réalité, une société ça peut fonctionner dans ce rapport au plus fort, etc. donc l'enjeu est complètement différent quoi, c'est non seulement de penser théoriquement un problème mais d'être confronté à une réalité qui est fondamentalement différente pour eux, que nous autres enseignants qui vivons dans la paix et tranquilles quoi.

23. Q.M.P : Donc du coup nous avons vu leurs réactions, mais est-ce que ça évoluait positivement ou négativement et sur quels élèves ?

24. R.JC.P. :

Alors, je ne vais pas parler que de mon cas. Mais ce que j'ai travaillé aussi, j'ai fait des recherches avec des groupes d'enseignants. Ce qui se dégageait nettement c'est que ça n'évolue pas de la même façon pour tous. Que comme dans toutes les classes, ceux qui sont le plus scolaires c'est ceux pour lesquels ça se passe moins bien, et ceux qui sont le plus en dehors c'est ceux pour qui ça fonctionne le mieux. Et ça voilà, j'ai constaté ça dans la plupart des classes dans lesquelles j'ai travaillé ou que j'ai accompagnées.

25. Q.M.P. : C'est inhabituel, ça perturbe un peu ceux qui ont besoin d'un cadre...

26. R.JC.P. :

Oui, alors pourquoi, c'est une autre question hein, est-ce-que la question de l'évaluation s'y joue ou pas, il n'avait pas d'évaluation, est-ce-que pour la première fois, vu que tout le monde est pris comme un interlocuteur valable, celui qui était jusque-là en difficulté, il a un espace qui est ouvert. Euh...peut-être ouais, il y avait ça qui se joue. Euh, mais ça c'est un truc que m'ont signalés tous les enseignants avec qui j'ai bossé. Alors, est-ce-que ça a évolué, ça a changé du coup, oui. Dans la maîtrise du langage etc. Donc nous on a fait une étude avec Thierry Bour et donc avec plusieurs enseignants, euh, on vient bien quand on mesure des niveaux par rapport à des compétences, on demande aux gens de cocher entre 1 et 9. En début d'année, en fin d'année, on compare avec une classe, une autre classe, on voit bien que les écarts sont quand même, ils montent. Ils ont une certaine maîtrise du langage, oui c'est net. Et y'a plus de progrès que dans la classe témoin. Donc

y'a une évolution, souvent ce qui est signalé c'est une évolution en nombre, euh, plus d'élèves qui participent, et des élèves qui participent mieux qui sont plus finauds, qui vont développer, qui vont faire des distinctions plus nettes, donc plus développer leurs pensées par exemple. Et prendre en compte l'avis des autres. Intégrer dans un raisonnement quelque chose qu'a dit quelqu'un d'autre.

27. Q.M.P. : J'ai l'impression quand même que ça va être des effets liés à plein d'autres choses, des effets par « ricochet », comme peut le dire Edwige Chirouter.

28. R.JC.P. :

Ça fait partie d'un tout. C'est-à-dire, moi je dis toujours, je ne peux pas prendre un élève pour quelqu'un d'intelligent de 8 à 9 le vendredi matin, et pas le reste de la semaine. Donc ça change aussi l'enseignant. Il faut dire que dans ses pratiques quotidiennes, lui-même n'entend pas l'élève de la même façon. Alors que pour moi la pédagogie c'est de la médiation, de la médiation humaine, tout ça c'est le fond du socioconstructivisme, dans ce terme il y a socio. Alors pourquoi c'est difficile à distinguer, parce que d'une manière les gens qui font ça disent qu'ils ont évolué par ailleurs dans leur façon d'enseigner. Même des gens qui, moi je me souviens des gens, des copains, qui au début disaient que même sur le reste des apprentissages ça n'avait pas changé, et des années après ils me disent sisi, je n'ai plus la même façon de fonctionner, j'enseigne pas de la même façon. Donc tout ça participe. Ce qui est fondamental dans le fait que ça fait évoluer les gens c'est que, en prenant l'élève comme un interlocuteur valable, ils ne peuvent pas faire comme si il n'était pas valable dans les autres matières que la philo. Mais comme l'élève est pris comme un interlocuteur valable il ne réagit plus de la même façon non plus. Par exemple, il va euh...si on fait attention à ce qu'il dit, il va faire attention à ce qu'il dit aussi. Il va essayer de préciser son propos, il va comprendre que l'enseignant ne comprend pas magiquement ce qu'il cherche à dire. Donc ça participe d'un tout, c'est une dynamique, c'est pour ça qu'on disait « relancer dans les apprentissages » à propos du programme d'enrichissement instrumental, c'est cette idée que ce qui compte, c'est de le ramener dans cette dynamique où il apprend. Après je ne sais pas où elle va s'arrêter mais le principal c'est de la relancer. Voilà.

29. Q.M.P. : Donc ça a bien des effets sur le rapport au savoir, des élèves comme des enseignants du coup. ?

30. R.JC.P. :

Oui, on est dans le triangle pédagogique. Pour moi je ne peux pas isoler un individu du reste, l'élève est en relation avec son enseignant, le savoir et les autres. Et tout ça se combine, pour lui comme pour l'enseignant.

31. Q.M.P. : Avez-vous euh pu constater des effets à plus ou moins long terme, par exemple sur des élèves que vous avez pu revoir ou euh...

32. R.JC.P. :

Il m'est arrivé de revoir des élèves, on ne parlait pas forcément de ça. Mais déjà, le fait de les revoir

et qu'ils viennent me dire bonjour c'était plutôt bon signe. Voilà, donc eux pour moi se jouait la dedans quelque chose de plus euh, mon idée ça a toujours été de dire cette génération est foutue, il ne faut pas encore que les enfants soient foutus. C'est triste, hein, quelque part, mais c'est de se dire ça fait dix générations que ces mêmes sont dans des familles où on connaît les parents, les grands-parents, les arrière-grands-parents qui sont tous dans des dynamiques d'écartement de la société, enfin dans des trucs incroyables. Et quelque part les réinstaurer là-dedans, comme des gens valables, j'me dis, quelque part tant mieux, mais moi je crains pour l'avenir, je ne veux pas que ce soient des parents qui pour moi soient écartés de leurs responsabilités de parents. Non, non, moi je me dis que si je vois mes anciens élèves avec des mômes dans les bras et qu'ils viennent me les montrer en me disant t'as vu il est gentil, etc., moi je me dis c'est gagné, c'est ça qui comptait pour moi.

33. Q.M.P. : Le fait de ne pas reproduire un rapport au savoir négatif de génération en génération ?

34. R.JC.P. :

Oui, car malheureusement j'ai des cas très précis en tête où on voit se reproduire de génération en génération le truc. Il y a des collègues qui ont connu les grands-parents, les arrière grands-parents. En plus parfois la misère sociale fait que les personnes ont des enfants très tôt, donc les générations se succèdent beaucoup plus vite. Ca ne marche pas nécessairement pour tous, mais pour moi, en avoir vu qui viennent me dire « bonjour, on peut discuter », et bien pour moi, ils sont comme les autres. Voilà, ça c'est ce qui était le sens de l'action.

35. Q.M.P. : Et des effets négatifs, est-ce qu'il y en a ?

36. R.JC.P. :

Alors, il faut d'abord savoir ce qu'on entend par effets négatifs. Pédagogie Freinet, par exemple, les élèves qui sortaient d'une école Freinet et qui retrouvaient une école normale, pour eux c'était difficile. Parce qu'ils ont l'habitude de pouvoir intervenir, de pouvoir dire des trucs, et d'un coup ça marche plus. Donc pour ceux qui font de la philo, ça peut être ça une de leurs difficultés. C'est que quelque part, et bien le système lui-même n'est pas forcément prêt à ça. Et donc n'apprécie pas forcément que l'exercice de l'esprit critique se fasse en classe quoi. Et de façon pertinente. Le système ça peut être des profs, voilà donc quelque part, on peut se demander quoi, est-ce qu'on a eu raison parce que finalement ils vont se retrouver dans des situations où c'est pas évident. Donc ça c'est des aspects négatifs entre guillemets.

37. Q.M.P. : Oui, mais est-ce que c'est dû aux débats à visée philosophique ou à la façon dont ils sont perçus par l'extérieur, et pas forcément les débats eux-mêmes ?

38. R.JC.P. :

Non, mais pas forcément la façon dont ils sont perçus mais le fait qu'ils vont se permettre d'intervenir, de façon pertinente bien sûr, est-ce qu'ils vont mieux lire le système ? Et donc des mômes, du coup, d'autres, à la fois lisent bien le système et qui savent qu'ils doivent avoir un peu

de prudence dans l'analyse critique du système, dans le fait qu'ils disent « non, ça non etc. », et bien eux, pas toujours. Ça peut être pas évident. C'est-à-dire que le système aime beaucoup qu'on développe l'esprit critique, du moment qu'on le critique pas. Donc là voilà, là il y a une difficulté.

Euh par rapport à eux-mêmes je ne sais pas, je ne suis pas convaincu que la philosophie apporte le bonheur, je ne suis pas loin d'être convaincu que ça apporte même le contraire. Je veux dire, le fait de penser...ce n'est pas évident. Cette année j'interviens avec des enfants précoces au niveau scolaire. Mais j'ai pu voir des mômes dont la question existentielle, j'ai vu des mômes vraiment désarçonnés, qui me disent mais finalement Monsieur, ces questions-là, finalement on n'a pas les réponses à ces questions. C'était pas un jeu, c'est des mômes qui vraiment mesurent nos limites, les problèmes dans lesquels on débat, et ils ont quatorze ans, treize-quatorze ans. J'en ai vu qui me disaient « mais M'sieur..., comment je pourrais dire ça personne ne peut comprendre ce problème-là, pourquoi les ils ne s'en rendent pas compte de ce problème-là ? C'est dur, hein, ce n'était pas des élèves de Segpa mais par certains aspects, enfin on sait que des précoces on en retrouve certains en Segpa, à l'époque, on sait qu'on en a eu etc. Et moi ceux que je voyais là ils étaient dans un collège où ils étaient vraiment en échec scolaire, et avec ce désespoir (...)et peut-être avec quelques-uns de ces élèves est-ce que finalement quelqu'un qui vit dans un milieu facile, mieux assumé dont la vie est pas si dure, les mômes de Segpa ce sont des enfants qui pour une part vivent dans des conditions sociales difficiles. C'est dur de l'être et c'est dur de se rendre compte qu'on y est. Euh ça c'est un vrai problème.

39. Q.M.P. : Et alors le fait de faire des débats sur l'intérêt de faire de l'histoire euh, des mathématiques, est-ce que ça peut remobiliser scolairement les élèves ? Comme ce que pourrait faire par exemple Marie-France Daniel ?

40. R.JC.P. :

Bon, pour moi ça participe d'un tout. Euh ça participe de la construction de leur personne, euh et donc de l'idée qu'ils sont valables, ça c'est important cette expression d'interlocuteur valable. Tout n'est pas joué. Donc si tout n'est pas joué ça veut dire qu'il y a un avenir, dans lequel ils ont leur place. Que ce qui est intéressant c'est que justement ils ne sont pas comme les autres. Puisqu'un monde où tout le monde est pareil c'est pas forcément intéressant. Que voilà, il y a tous ces éléments-là de relation à soi-même et aux autres qui participe de ce qu'on cherche à faire en Segpa c'est-à-dire quand on dit « les regarder d'un autre œil etc. ». Ne pas se dire « ils sont difficiles » mais « qu'est-ce qu'ils ont d'intéressant ». En quoi ce truc qui est problématique peut devenir intéressant ? euh et ça dans la situation de fait qui est la situation de débat où ils ont leur place à jouer et tout, ça j pense que c'est important, ouais. Pour les apprentissages, j'veux dire, pourquoi j'ai besoin d'apprendre ? Y'a un bouquin qui dit ça, un bouquin d'Azouz Begag qui s'appelle « Le théorème de Mamadou ». Mamadou c'est un p'tit garçon, et il se demande pourquoi il faudrait apprendre vu que quand on devient vieux on oublie.et ben euh, c'est une vraie question, à quoi ça

sert tout ça ? Donc bon ben voilà, il faut quelque part trouver un écho à ces questions qu'ils se posent, où des fois on se dit, ça c'est pas mes élèves de Segpa mais d'autres élèves de terminale qui me disaient vous vous rendez compte toutes les choses qu'on a apprises et qui nous servent à rien. Et ben ouais c'est vrai, pourquoi on le fait si ça sert à rien ? c'est vrai que ça sert à rien, les trois quarts des trucs qu'on fait au lycée ça sert à rien. On est pas dans un savoir qui va être réutilisé comme ça, à quoi ça sert de lire Zola et de se dire, ça sert à rien mais en même temps c'est essentiel, ça construit ma personne, ça m'aide à penser le monde, ça m'aide mais ça n'a pas un sens où Zola il me fait gagner vingt euros de plus par mois. C'est pas ça la question, mais quelque part ne pas nier leurs questions, ne pas nier la pertinence de leurs questions. Ça sert à rien, mais si si ça sert, ouais à vous ça vous sert. Non ça sert à rien, qu'est-ce-que tu veux dire quand tu dis mais non ça sert. Mais si tu veux dire que ça sert à autre chose que la vie pratique, alors là c'est fondamental, ça sert à quelque chose. Très important, mais c'est vrai t'as raison ça sert pas dans la vie pratique. Sauf que, euh, ben voilà tu vas découvrir des tas de choses, et les difficultés des élèves en difficulté c'est que leur mode de repère c'est l'utilité. Et là on leur met une baigne, on leur dit l'utilité c'est important mais y'a pas que ça. Y'a d'autres trucs qui sont pas utiles et c'est quand même vachement important de le faire. Voilà, et ça c'est un discours que dans d'autres milieux d'autres enfants peuvent entendre, chez eux, bon, mais pas nécessairement tout le temps car ils vont avoir un langage qui est dans le pratico-pratique, euh, dans la redondance par rapport à l'action, ça c'est pas moi qui le dit, c'est Rochex, Bautier etc. finalement c'est un langage qui n'a pas de sens en soi, alors que là, ce qu'on fait c'est transmettre l'idée que la langue peut avoir un sens en soi, et ça c'est le fondement de l'école.

41. Q.M.P. : Donc on va passer sur les médiums que vous abordez pour les débats à visée philosophique, alors, sur quoi êtes-vous partis, au début ?

42. R.JC.P. :

Alors tout de suite sur des situations problème. Là au moins euh...des situations brèves. Alors je n'ai pas utilisé des dilemmes moraux car on ne connaissait pas ça, et c'est François Galichet qui m'a dit un jour, tu sais en Belgique on utilise des choses qui pourraient t'intéresser c'est des dilemmes moraux. Donc je suis allé choper des dilemmes moraux, des trucs de Goldberg et autres, en les utilisant de façon philo. Et ce qui est rigolo c'est qu'après je suis allé en Belgique faire de la formation, parce que ils utilisaient les dilemmes moraux beaucoup pour des exercices de clarification des valeurs, hiérarchisation des valeurs etc. mais pas dans le sens philo, et ça les perturbait vachement qu'on les utilise dans le sens philo, c'est-à-dire remettre en question un certain nombre de choses de façon abrupte, j'ai failli m'faire lyncher ce coup-là, donc c'est ma plus mauvaise formation de toute ma vie donc euh. Parce qu'ils étaient un peu perturbés par rapport à ça, cette idée qu'on interroge les choses comme ça, profondément, les enseignants belges n'aimaient pas trop. A ce moment-là, après ça a évolué. Euh étaient dans un cas de morale laïque, donc il y a un

moment où on met en évidence une conception du bien et du mal, avec la philo on est plus radical, donc ça c'était pour eux difficile, voilà. Donc moi j'étais sur des situations, pas que des situations en fait j'suis en train de réfléchir, j'avais aussi des images, euh, par exemple pour réfléchir sur la question de la liberté, je leur mettais deux images, qu'est-ce-que ce serait pour vous la liberté ce serait plutôt ça, pour avoir un point de départ mais avec quelque chose d'un peu concret. Et que eux souvent étaient focalisés sur une distinction conceptuelle à faire. Ou la mise en évidence d'idées, de concepts, liberté d' pensée, liberté d' mouvement.

43. Q.M.P. : Et du coup, euh, vous avez également essayé des textes ? Des textes d'auteur ou des mythes, comme par exemple Serge Boimare ?

44. R.JC.P. :

Non, à ce moment-là j'ai utilisé que ces supports que j'inventais. Après on a réfléchi, avec mon collègue Jacques Chatain, et du coup on s'était dit, est-ce qu'on pourrait articuler, on pourrait trouver le moyen d'articuler ce qu'est la philosophie, le texte philosophique, à ce travail avec les élèves. Et là on a élaboré des suites de propositions de départ dans lesquelles on fait d'abord réfléchir les élèves à partir d'expressions communes. Euh « après la pluie le beau temps », j'vais dire n'importe quoi mais bon peu importe hein, et l'idée c'est par là de réinterroger le sens commun qui emploie ces expressions comme si elles étaient évidentes. Donc les réinterroger, lancer un débat, bon, échanger, en tirer un certain nombre de conclusions, il y avait une fiche de retour individuelle, et pis après de dire, bon, ce sujet-là, on va en reparler d'ici quelques jours, donc s'il y a des choses en dehors de la Segpa qui se passent, qui sont en lien avec le sujet, essayez de vous en souvenir. Et là on essayait de véhiculer l'idée que ce qui se passe en dehors de l'école est en lien avec ce qui se passe à l'école. Et après y'avait une autre phase d'échange et là, j'crois que c'est à l'issue de cette phase d'échange, qu'on propose des extraits, voilà, vous avez dit ça etc, et cet auteur dit ça dans ce texte, et à partir de là, qu'est-ce-que ça a de différent par rapport à ce que vous avez dit, est-ce que ça remet en cause, pourquoi, qu'est-ce-que vous pourriez répondre, voilà. Et avec des choix d'extraits de textes philo reposant sur des exemples. Le moment où les auteurs prennent des exemples, concrétisent un problème, et voilà, pour avoir cette entrée possible pour les élèves. Car l'exemple fait partie du texte philosophique, donc l'idée c'est pas d'en rester à l'exemple, c'est qu'en fait le philosophe, il est censé avoir trouvé le bon exemple. C'est-à-dire le truc qui permet de démontrer une idée exactement. S'il a bien fait son boulot. Et donc c'est pas de dire on en reste au concret, c'est d'abord une entrée chez le philosophe qui est plus proche, pour pouvoir après la mettre à distance et se dire, bon ben vous dans telle situation vous auriez fait quoi, et vous maintenant, est-ce-qu' il faut faire quelque chose, et hop, repartir et mettre de la distance. Il y avait aussi l'idée qu'ils entrent en échange avec Kant, ou peu importe, finalement j'sais pas ils voient un mec qui lit un jour un bouquin de Kant, et ils se disent « ah ouais oui oui on avait vu ça », c'est ça aussi la proximité avec la culture. Et à travers quelque chose qui se défend philosophiquement,

quand moi je lis un texte philosophique, j'peux le critiquer en faisant une analyse critique sur tous les éléments conceptuels et abstraits, mais du moment que l'auteur a mis des exemples, ça a le même statut que le reste du texte, et je peux démolir une pensée en m'appuyant sur l'exemple et montrer que l'exemple il tient pas. C'est une valeur philosophique, l'exemple, pour nous c'est vraiment euh, c'est pas que rester dans le concret. C'est que ça a de la valeur philosophique en soi.

45. Q.M.P. : D'accord, et du coup que pensez-vous de la littérature de jeunesse comme support par exemple ?

46. R.JC.P. :

Donc moi c'était pas mon entrée, ça a été euh, j'ai découvert ça...j'y avais pas pensé, franchement j'y avais pas pensé. J'avais pas pensé à ça, mais je trouve que c'est une très bonne idée. C'est une très bonne idée car il y a tout l'aspect spécifique de la littérature, donc dans la lecture, le débat interprétatif ce type de choses aussi, puis derrière, le sens que peut prendre une œuvre littéraire. C'est-à-dire le niveau de lecture supérieur. Enfin supérieur : pas supérieur, plus abstrait. Et ça je trouve ça intéressant, parce que, d'abord ça va développer un lien au texte fondamental. C'est-à-dire que ces élèves vont rester sur l'idée que finalement un texte dit seulement ce qu'il est en train de dire. Niveau basique, ils ont déjà du mal avec des textes second degré. Les différentes entrées, les jeux sur les mots, etc. Et l'idée qu'un texte ça peut se comprendre de plusieurs façons, à plusieurs niveaux, euh ça ils l'ont pas. Hors il me semble que ce qui va développer ma compétence de bon lecteur c'est non seulement de comprendre le texte basique hein, mais ça à la limite je peux faire lire un texte de Kant à un môme de 6 ans, il pourra tout déchiffrer. Mais l'idée c'est de saisir que le texte peut dire beau beaucoup plus de choses qui me concernent en tant qu'individu, mais me concerne en tant qu'individu qui est un être de raison euh un « je » universel, on va dire. Et ça je crois que, c'est vraiment fondamental par rapport à la littérature et aussi une entrée dans tout ce qui est intellectuel, c'est vraiment important. Moi j'ai dû faire le basculement quand je suis passé de SES à Segpa, de plus leur filer « Daniel et Valérie », une méthode de lecture de CP, ce que moi j'avais enfant ; à des livres d'ados ou d'adultes. Ça a été, le renversement était incroyable, incroyable. Ils prenaient les bouquins dans la cour de récré etc. Alors j'avais des collègues que ça faisait marrer parce qu'ils se disaient « mais qu'est-ce-qu'ils comprennent ? », j'en sais rien, mais moi y'a des tas de bouquins j'ai pas tout compris. Et finalement heureusement, il y a des bouquins je les prends et je les relis, et j'me dis mince, j'crois avoir tout compris et en fait c'était tout le contraire. Sartre dans « Les mots », il disait que quand il était petit il lisait très tôt des bouquins de philo, bon parce que son grand-oncle c'est Albert Schweitzer, et donc quand il faisait ça il avait remarqué que tout le monde le regardait en se disant « chut, dérangez pas le p'tit ». Donc il faisait un jeu, celui du singe savant. Il comprenait rien, et il disait, mais à force, j'ai commencé à comprendre, je raccrochais une phrase à une autre et voilà. Et on en est tous là, on n'peut pas prétendre maîtriser totalement un ouvrage, je sais pas s'il y aurait un intérêt d'ailleurs. Donc c'est

normal, un processus d'acquisition du savoir, de la culture, tout ça c'est un processus progressif. Donc déjà qu'ils soient dans les bouquins, qu'ils aillent les ouvrir, qu'ils les regardent, qu'ils essaient de comprendre euh...ça c'est des choses dont on a besoin, et ils ne comprenaient pas tout mais des choses quand même. Donc voilà, ça c'est important et dans cette idée de niveau de lecture ça je pense que c'est fondamental, c'est vraiment... Donc la littérature j pense que par-là c'est vraiment intéressant, et surtout maintenant. Avant il y avait un certain nombre d'ouvrages qui étaient discutables. Moi j'ai un vieux souvenir de « Petit nuage bleu », Petit nuage bleu c'était un nuage qui était au-dessus de la terre et qui voyait les gens de toutes les couleurs qui se disputent et il pleure, du coup il pleure bleu et tous les gens deviennent bleu et après il n'y a plus de bagarre. Merde. Faut qu'on devienne tous bleus pour qu'il n'y ait plus de bagarre ? Finalement on ne peut pas faire un raisonnement comme ça c'est pas possible, pourquoi ce serait mieux ? Non c'est bien qu'il y en ait comme ça de toutes les couleurs, moi j'trouve ça, super. Tu vois on ne peut pas faire un idéal, et des bouquins avec une vision simpliste du monde. Euh alors y'avait un p'tit bouquin qui était vachement bien que je faisais travailler qui s'appelait « les blancs et les noirs » de David McKee, celui qui a fait « Elmer ». Il a fait un autre bouquin qui s'appelle « Les noirs et les blancs », où il y a des éléphants noirs et des éléphants blancs qui se cognent. Ils se tapent dessus bon. Puis il y a un groupe de noirs et de blancs qui n'aiment pas trop ces bagarres, et ils décident de partir dans la jungle. Donc ils partent dans la jungle et au bout de très longtemps, ils ressortent et ils sont tous gris. Alors tu te dis ça y est, il nous ressort le truc, on arrête de se battre parce qu'on est tous pareil. Et le bouquin se finit, McKee dit euh mais au bout d'un moment, certains regardaient les autres avec un drôle d'air, certains qui avaient de grandes oreilles regardaient ceux qui avaient de petites oreilles avec un drôle d'air. Et ça c'est malin, c'est-à-dire de dire mais non on ne décime pas un problème simplement parce qu'on se mélange tous, c'est pas la question y'aura toujours des différences on trouvera toujours quelque chose la solution c'est pas ça on peut pas être là-dedans. Ca c'était déjà plus malin comme littérature, c'est-à-dire de problématiser la situation et dire attention, c'est pas si simple. (...)

47. Q.M.P. : Sur la question de l'universel, je suis convaincue que sa recherche dans tout ce qui est abordé à l'école peut être une clé pour relancer les élèves dans les apprentissages. Trouver ce qu'il y a de commun dans des choses qui proviennent de milieux différents ou de différentes époques, hé bien ça peut être un clé.

48. R.JC.P. :

Il y aussi l'idée que le différent m'apprend quelque chose, c'est vachement intéressant à partir du moment où quelqu'un me dit un truc, et ça c'est beaucoup travaillé dans le débat, le gars il me dit un truc j'pensais pas ça du tout, on se dit bon, ce gars-là c'est une « andouille », sauf si je me dis, attends, ce problème j'y avais pas pensé donc le gars quand il me pose un problème en réalité il m'aide, il m'aide d'un seul coup à surmonter le problème mais il avait pas du tout pensé que ce qui

le rend intéressant, c'est qu'il m'amène ce problème-là. Et ça c'est fondamental dans les débats en Segpa, c'est-à-dire cette idée, et d'ailleurs moi je les faisais des fois identifier à la fin des débats. Est-ce que y'avait quelque chose de dit dans le débat auquel tu n'avais pas pensé. Ah ouais c'est vrai les autres, j'ai l'impression qu'ils me servent à rien mais non, ils parlent à d'autres, et cette idée moi c'est un (...). Parce que si ils pensaient comme moi les autres y'a pas besoin de débattre ! pourquoi ça m'intéresserait ? Ils pensent tous pareil, on pense tous pareil, amis ce qui est intéressant c'est qu'on ne pense pas tous pareil. Donc quelque part la différence c'est ça qui est vraiment intéressant. Euh pour nous ce qui est difficile c'est quand dans un débat ils pensent tous pareil parce qu'ils ont tous écouté la télé sur un problème. Donc ils ont entendu le journaliste qui disait le truc, ah c'est ça qu'on doit penser. Et tout l'enjeu c'est le vrai débat, c'est de dire non mais attendez. Et souvent, au début il n'y a pas vraiment de débat, en réalité ils disent des idées, j pense à un débat d'ailleurs il faudrait que je regarde ça, une cassette qui existe, et qui s'appelle « petit atelier de philosophie en IME », c'est au CNDP, c'est Thierry Bour qui en a fait une cassette. On voit très bien dans ce film, bon c'est un montage hein, ils leur demande : peut-on être libre ? Et les mêmes disent « non », ils ont seize dix-sept ans ils se disent ça fait autant de temps qu'on est chez nos parents, on ne peut pas être libres. Et ça c'est une réflexion d'adolescent de seize dix-sept ans. Quand je suis chez mes parents je ne peux pas être libre, voilà c'est tout. Et ils sont tous d'accord, y'a pas de débat, Thierry arrête là, il se dit c'est bon, ils ne sont pas capables de débattre sauf que lui il dit attendez, on va d'abord essayer d'expliquer ça, le concept, ça veut dire quoi être libre. Puis après, il dit alors vous ne pouvez pas être libres, tout à l'heure quand vous jouiez au foot-là vous n'avez pas choisi du tout. Ils disent « Ah si, ça on a choisi », « Mais non, vous avez dit tout à l'heure que vous n'étiez pas libre », et là, il crée le débat, il est en train de créer la problématisation du truc, alors qu'ils étaient tous d'accord. Donc ça, c'est ça qui va être vraiment intéressant, et donc de ne pas être d'accord entre eux, au bout d'un moment ils se rendent compte qu'ils ne sont pas tous d'accord entre eux.

49. Q.M.P. : Ca me rappelle au début de l'année, je suis allée voir deux classes, CP et CE1 qui faisaient des débats philo à partir de la mallette pédagogique « L'argent et le travail », et au début c'était un peu hésitant, même si les enseignantes avaient bien expliqué le pourquoi du débat etc., et au bout de la troisième séance elles ont lié ça à l'école et ça a explosé, les élèves disaient « je suis d'accord parce que, je ne suis pas d'accord avec lui parce que etc. », et c'était génial. Et à la fin je leur ai demandé : « est-ce que la philo c'est du travail ? », et là y'en a un qui a dit « non, parce qu'on papotte », et un autre « si, parce que quand on est pas d'accord on doit dire pourquoi ».

50. R.JC.P. :

Ca tu vois dans le rapport au savoir, c'est vraiment cette idée sur laquelle on réfléchissait tout à l'heure c'est de se dire finalement, qu'est-ce-que je fais quand je suis en train de faire ça. Et se rendre compte que rentrer dans le savoir c'est bien développer des machins qui se passent dans la

tête, où on est pas pareil à la fin qu'au début. Des choses ont changé, ça voilà c'est vraiment des choses, cette saisie, cette ressaisie de soi-même c'est vraiment quelque chose...d'important.

51. Q.M.P. : Du coup, c'est quelque chose qui est de plus en plus fait euh nous à l'IUFM on nous apprend à toujours faire ce retour sur ce qu'on a appris, etc. Mais je pense quand même que les débats philo c'est un endroit privilégié pour ça quoi. S'interroger sur notre évolution de la pensée.

52. R.JC.P. :

Tu sais moi le sens que je lui donne c'est aussi on est dans des choses très abstraites, mais ce qui est intéressant c'est se dire que dans des choses très abstraites, ça nous fait agir au quotidien sur des choses très concrètes et très proches. J'ai une certaine idée de la justice, et, pour peu que je sois cohérent, du coup, quand je dois noter un élève, c'est un axe très concret. Ben finalement je ne peux pas faire n'importe quoi. Et donc cette idée qu'un être humain c'est quelqu'un qui a des niveaux comme ça euh de hiérarchie de valeurs, de systèmes d'idées etc. et que c'est pas indifférent que j'ai à réfléchir dans mon action, de sa conformité à mes idées, ça pour moi c'est vraiment un truc qui est important, et donc y'a de l'importance dans la classe au quotidien, parce que j'ai pensé et j'ai une certaine idée de ce qu'est l'école du coup, au quotidien je en fais pas la même chose. C'est ça qui est important et que je vois chez des enfants qui vont bien à l'école et qui ont une idée de choses relativement abstraites, par rapport à du concret. Quand l'enseignant il parle, quand l'enseignant, voilà, ça fait appel, ça fait écho, à des choses très concrètes et très abstraites, voilà, ça se joue à plusieurs niveaux. Ca on l'a dans le débat philo on a le côté concret, qu'est-ce que je fais, qu'est-ce qui s'est passé, t'as des exemples machin, puis des fois on dégage : « et ça ce serait valable toujours ? ». Tac on passe au principe, et parfois on a le principe tac on passe au concret ! Alors on a l'aller-retour, ça c'est vraiment important.

53. Q.M.P. : Bon , très bien, on a déjà beaucoup de choses très intéressantes alors euh...est-ce que ça se mesure, ces effets sur la rapport au savoir ?

54. R.JC.P. :

Oui, moi je les ai mesurés, ah non, sur le rapport au savoir, ça je n'avais pas entendu la fin de la question ! Moi je parlais de mesures en terme de compétences, alors, est-ce-que ça peut se mesurer ? Alors, dans le rapport au savoir, il y a d'abord des choses du domaine du subjectif, le rapport au savoir c'est la façon dont je me représente le savoir donc je pense que je vais être capable de faire un certain nombre de choses, ça je pense que ça peut se mesurer, par exemple tu peux interroger des élèves avant des pratiques philo, en début d'année, bon est-ce-que vous aimez apprendre, ce type de, voilà. Et euh comparer ce qu'ils disent en début d'année et en fin d'année. Voilà, et je pourrais comparer dans une classe témoin peut-être, voir est-ce que l'écart est plus fort, enfin toujours le même genre de principe hein. Euh donc ça c'est la vision un peu subjective des choses, mais ça peut avoir une pertinence de dire, subjectivement, le truc évolue en terme de proximité, en terme de se saisir du savoir, aller l'interroger, j pense qu'on peut quand même on

pourrait faire une liste de quelques éléments de ce qu'est un rapport au savoir euh, le savoir comme quelque chose d'utile mais dans tel sens, tu vois, j pense qu'on peut mesurer ça, c'est-à-dire se dire à partir de termes employés, du coup, je peux me construire soit des échelles, soit, qui permettraient de me dire et bien du coup il y a une tendance à plus de proximité, plus de...peut-être que ce qui serait intéressant ce serait de prendre le bouquin de Charlot et Rochex, de prendre le bouquin et de construire une grille et à partir de ça me demander si des élèves donnent l'impression de passer d'une grille à l'autre quoi. Ce serait peut-être possible. Après il y a le rapport objectif au savoir, c'est-à-dire que est-ce que je peux observer des choses objectives qui me montrent que le rapport au savoir a évolué. Pas simplement le déclaratif. Euh...mais dans le déclaratif on pourrait l'avoir, tu aimes mieux apprendre ? Ah bon, tu peux me donner un exemple ? Oui et bien tu vois maintenant je fais ça, et donc là objectivement, tu dois pouvoir trouver chez Bourdieu des éléments du rapport au savoir chez les élites et de se dire tiens à partir de là, est-ce-que dans les pratiques culturelles ou les pratiques de classe, est-ce-que je pourrais dégager des éléments qui seraient symptomatiques d'un rapport au savoir qui évolue ou le fait de dire j'sais pas euh...le fait que je vais chercher des éléments du savoir dans mes pratiques quotidiennes de classe, ce sont des choses ça ça va, est-ce-que c'est mesurable euh, mais dans une recherche de mémoire pour mes étudiants je ne sais pas si j'irais leur demander d'aller chercher des éléments objectifs. C'est un sacré boulot. Déjà des éléments subjectifs, si c'est le rapport, du point de vue subjectif, de l'individu, la proximité, ce qu'il ressent etc. moi je me dis si, il y a bien un ou deux questionnaires que je pourrais mettre au point. On demande aux élèves de passer en début d'année, sans leur dire que c'est ça qu'on regarde, début d'année, fin d'année, et déjà regarder s'il y a des choses mesurables, qui ont changé, déjà c'est une première approche.

Questionnaire de recherche :

Gaëlle Moriette et Marion Auger

(Enseignantes à l'école Ledru Rollin, La Ferté-Bernard).

1. Comment caractérisez-vous vos élèves ?

⇒ La question porte sur le regard des enseignantes sur leurs élèves. Cela permettra également de caractériser les milieux sociaux de la classe, le niveau des élèves, et des éléments de leur rapport au savoir.

2. Quels sont les élèves qui participaient le plus aux échanges ?

⇒ Il est question ici de déterminer s'il y a une corrélation entre la participation orale dans les activités scolaires et la participation aux débats à visée philosophique. Ainsi, nous pourrons voir si les élèves en difficulté, ou au rapport au savoir difficile, sont plus mobilisés lors de ces activités que lors des activités scolaires classiques.

3. Pensez-vous que la littérature de jeunesse est un médium pertinent pour ces pratiques ?

⇒ Ici, il est question de percevoir les raisons qui ont poussé les enseignantes à choisir ce médium, mais également d'observer les premières impressions des enseignantes après ces premières utilisations. Nous attendons également des éléments qui permettront de déterminer les caractéristiques littéraires des œuvres qui attirent leur attention quant à une utilisation philosophique.

4. Pourquoi avez-vous choisi de faire cette expérience ?

⇒ Cette question amènera d'une part celle de la nécessité de faire des débats à visée philosophique dans leur classe, mais également celle qui en découle, des objectifs visés. Nous pourrons également avoir une idée de ce qui attire les enseignants dans ces pratiques, sur quelles compétences ces pratiques agiraient-elles.

5. Pourquoi avoir mis en place ces pratiques à deux enseignantes ?

⇒ Ici, il s'agit d'une question spécifique à ce dispositif de recherche, observer deux enseignantes et deux niveaux différents avec un même dispositif. Cela permettra de toucher du doigt les apports d'un travail en équipe dans ce genre de pratiques, et quelles postures enseignantes permettront d'obtenir des résultats différents.

6. *Pensez-vous que cette expérience donne du sens aux apprentissages ?*

⇒ Cette question amènerait une réponse positive au vu de la nature de l'activité philosophique elle-même, qui est porteuse de sens. Il s'agira ici d'attendre une explicitation de ce qui fait sens pour les élèves dans la mise en place de ces pratiques.

7. *Pourquoi avoir choisi ce thème ?*

⇒ Il est ici question de lier le thème « L'argent et le travail » au vécu des élèves et à leur rapport au savoir. En effet, ce sujet est un axe qui peut être révélateur de rapports au savoir spécifiques. Il est également question de mettre en lumière le choix des enseignantes pour ce thème, et les observations ou ressentis professionnels qui les ont amenées à s'arrêter sur ce sujet.

8. *Etes-vous satisfaites de cette expérience ?*

⇒ Il s'agira de mettre en avant le ressenti subjectif des enseignantes après la séquence menée, et de percevoir le décalage entre ce qu'elles attendaient et ce qui s'est passé.

9. *Quel est selon vous l'intérêt du support utilisé ? (la mallette pédagogique « l'argent et le travail »).*

⇒ Cette question rejoint d'une part celle posée précédemment : « Pourquoi avoir choisi ce thème ? », et d'autre part, elle permettra de faire expliciter aux enseignantes les intérêts et les limites éventuelles de l'utilisation d'un matériel pédagogique créé pour ces pratiques spécifiques par une personne spécialisée dans les débats à visée philosophique.

10. *Les élèves les plus cultivés étaient-ils les plus bavards ?*

⇒ Ici, il est question de savoir si le milieu culturel des enfants est déterminant dans leur investissement dans l'activité. Il est également question de percevoir les effets du dispositif de mise en réseau des œuvres pour faire acquérir une culture commune aux élèves qui permettra de mettre ceux-ci sur un pied d'égalité lors des débats. Par ce fait, nous pourrons voir si le milieu culturel d'un élève est une chose qui est handicapante pour ces pratiques, ou si au contraire elle est indépendante des résultats de ce dispositif.

11. *Les élèves ont-ils conscience d'avoir philosophé ?*

⇒ Il est question de prendre en considération les réactions des élèves face aux débats, et leur perception du sens à accorder à ce dispositif. Nous pourrons ainsi observer si leur rapport au savoir aura évolué sur le court terme.

Entretien : Marion Auger et Gaëlle Moriette
Enseignantes à l'école Ledru Rollin, La Ferté-Bernard.

Entretien commun faisant suite aux séances de débats à visée philosophique sur le thème de « L'argent et le travail », mallette pédagogique réalisée par Edwige Chirouter.

L'entretien n'a pas été enregistré.

1. MP : Comment caractérisez-vous vos élèves ?

M.A. : Ils se caractérisent par une mixité sociale. Certains sont pauvres culturellement, d'autres riches culturellement, en proportions homogènes. Le travail effectué par nos collègues de maternelle a permis de leur faire accéder à une culture littéraire commune. C'est une richesse, accentuée par cette mixité sociale qui profite à tous dans les échanges, et qui provoque une bonne influence pour les élèves les plus culturellement défavorisés.

2. Quels sont les élèves qui participaient le plus aux échanges ?

G.M. : Les élèves qui ont le plus parlé n'étaient pas les élèves les plus culturellement défavorisés. Cependant, nous avons été surprises, car lors de la dernière séance, des élèves n'ayant pas parlé l'ont fait. Je mets ça sur le compte d'un temps nécessaire pour eux de mise en confiance, et du bagage qu'ils ont accumulé lors des séances précédentes. En quelque sorte, ces séances les ont nourris, et ont permis qu'ils s'approprient les idées qui en sont ressorties.

3. M.P. : Pensez-vous que la littérature de jeunesse est un médium pertinent pour ces pratiques ?

M.A. : C'est un support connu qui permet d'aborder différents thèmes. Il permet aussi de se dissocier du thème et de nourrir l'imaginaire des élèves. Cela leur permet de rebondir sur leur propre histoire.

G.M. : Cependant, la mallette pédagogique utilisée a des limites : je la trouve un peu difficile pour le cycle 2, par exemple le thème de la publicité n'a pas aussi bien fonctionné pour eux que les thèmes proches de leurs préoccupations.

4. Pourquoi avez-vous choisi de faire cette expérience ?

G.M. : Cela permet de rendre les rituels de langage plus riches. Ici, il y a besoin de beaucoup travailler sur le langage avec nos élèves. Cela leur permet d'argumenter, de donner un point de vue. C'est important pour la compétence « autonomie et initiative ». Ils réinvestissent les arguments qui ressortent, cela signifie qu'ils s'écoutent pendant ces séances. Ca rend ce dispositif intéressant.

M.A. : Même ceux qui ne parlent pas habituellement sont pertinents dans leurs prises de parole. Cela favorise leur confiance. Ils osent dire et au fil des séances justifient, argumentent. Cela devient de moins en moins une énumération d'idées mais se rapproche plus d'échanges. Cela permet de creuser ces idées et favorise leur perception.

G.M. : Ces pratiques permettent de donner aux élèves le droit de réfléchir, dans une démarche citoyenne. Les règles de débat sont importantes pour ça.

M.A. : Par exemple, lors du dernier débat, un de mes élèves a été contredit par une bonne partie de ses camarades, mais a accepté la contradiction, car elle était argumentée, et pas « rentre-dedans ». C'est plus qu'une séance de langage.

Lorsqu'on lance une discussion sur un thème plus difficile, on essaie d'arriver à un côté positif, à dédramatiser.

5. M.P. : Pourquoi avoir mis en place ces pratiques à deux enseignants ?

M.A. : Pour se distancier, et être plus réactif.

G.M. : Pour moi c'est difficile de se détacher en tant qu'adulte. On a du mal à se détacher du jugement, on attend des réponses alors que ça ne doit pas être l'objet de ces séances.

M.A. : Pour moi, c'est plus facile de me détacher.

6. M.P. : Pensez-vous que cette expérience donne du sens aux apprentissages ?

M.A. : Oui. Cela participe d'une attitude générale, du vivre-ensemble. Cela influe sur la vie de classe, j'ai senti que ça soude les élèves. Pourtant, c'est un thème qui n'est pas forcément fait pour ça. C'est un thème qui les touche sans les toucher.

7. M.P. : Pourquoi avoir choisi ce thème ?

G.M. : Nous avons choisi ce thème par rapport à certaines des familles de nos élèves. Elles ont parfois un rapport difficile au travail et à l'argent. Nous voulions aborder le thème de la difficulté de travailler, car dans nos classes il y a des enfants issus de familles qui ne se lèvent que pour amener leur enfant à l'école, et pas pour aller travailler. Nous avons pu constater que ces enfants-là sont quand même heureux, et qu'ils ont une réelle vision du travail quand même.

8. M.P. : Etes-vous satisfaites de cette expérience ?

G.M. : Très. Cela a beaucoup apporté, car c'est difficile pour des élèves de cet âge de parler en groupe. Cela leur permet de donner leur avis. Ils doivent également assumer quand ils ne sont pas d'accord. Ces discussions ont du sens pour eux.

M.A. : Nous la considérons comme une activité transversale, qui fera gagner du temps sur autre chose. C'est une activité moins scolaire, mais qui révèle certains élèves. C'est pour eux un espace de parole.

9. Quel est selon vous l'intérêt du support utilisé ? (la mallette pédagogique « l'argent et le travail »).

G.M. : La mallette nous a permis d'être bien guidées, et d'apporter une culture littéraire aux élèves. Cela permet qu'ils partent tous de zéro, avec une base de références communes. Tout le monde a quelque chose à dire.

10. Les élèves les plus cultivés étaient-ils les plus bavards ?

M.A. : Oui, pour la plupart, mais ce n'est pas une règle générale. C'est vrai que pour certains, il existe une barrière de la langue qui les empêche de s'exprimer, même si leur langue maternelle est le français. Je pense qu'il serait intéressant d'évaluer à la fin de l'année l'évolution de leur langage.

11. Les élèves ont-ils conscience d'avoir philosophé ?

G.M. : Les élèves n'ont pas vraiment conscience de ça au-delà de leur point de vue. Ils n'ont pas un point de vue analytique, pas de concepts. Les enseignants analysent ce qui se passe chez les élèves mais les élèves ne s'analysent pas.

Annexe 4 :

Questionnaire de recherche (Caroline Faivre)

*«Les effets des débats interprétatifs à partir d'œuvres de littérature
de jeunesse sur le rapport au savoir »*

I. Le rapport au savoir

- Quelles sont les difficultés principales de vos élèves ?

J'enseigne aux 6ème et 4ème EGPA du collège la Madeleine. Les élèves sont orientés en EGPA car ils ont des difficultés graves et persistantes et ce, essentiellement en français.

Une des particularités de ces classes est la très grande hétérogénéité et des difficultés qui sont d'origines diverses. En français, discipline que j'enseigne, certains élèves ont des difficultés en lecture (un 6ème n'est pas encore lecteur), et l'écriture est souvent difficile également : geste scriptural non maîtrisé pour les élèves en grave difficulté : pour les autres, méconnaissance des règles simples d'orthographe, de grammaire, et difficulté à organiser les propos, à récrire. Ces élèves donnent une place plus importante à la communication orale qu'écrite. Toutefois, ils ne maîtrisent pas bien les registres de la langue, même à l'oral.

Enfin, je note pour tous une perte de confiance en leurs capacités.

- Comment définiriez-vous le rapport au savoir de vos élèves ?

Leur rapport au savoir est, comme tous les élèves, un rapport à leur monde, un rapport à eux-mêmes. (J'ai lu Bernard Charlot il y a peu ;-)) J'entends par là, que le savoir, pour eux, ne leur appartient pas. Il appartient aux enseignants, voire à d'autres élèves, mais eux semblent arriver en

E.G.P.A avec la certitude qu'ils ne savent rien. Certains refusent même d'accéder à ce savoir car ils sont confrontés à l'échec depuis de nombreuses années.

- Quels obstacles rencontrez-vous chez eux quant au sens qu'ils donnent à l'école ?

Certains élèves arrivent en 6ème en ayant vécu l'école comme une succession d'échecs. Ceux là assènent que l'école ne sert à rien, qu'apprendre est inutile puisque, de toutes manières, ils n'y « arrivent pas ». D'autres sont plus en empathie avec eux-mêmes. Cependant, l'école n'a de sens pour eux que pour « apprendre à lire, écrire et compter » ou « avoir un métier plus tard ». Je m'oblige donc à expliciter avant chaque séance les objectifs visés. Nous en parlons en groupe-classe afin de comprendre le sens de chaque activité. Et ce, même lorsque je lis une histoire. Je leur demande leur avis sur le pourquoi de cette activité. En début de 6ème, les élèves évoquent rarement le simple plaisir de lire. Je leur rappelle que lire peut être un plaisir.

- Quelles stratégies pédagogiques mettez-vous en place pour une remobilisation scolaire des élèves ?

Je mets en place des projets. Des projets simples : écrire un mini-recueil de poésie que chacun gardera (importance de l'objet fini), correspondre avec une autre classe...

Et des projets plus ambitieux : participer au concours « l'équipe junior » avec une classe de 6ème du collège (coopérer, s'entraider) ; partir en voyage scolaire avec cette même classe pour « jouer » les journalistes en herbe ..

En 4ème, avec un de mes collègues, nous avons même supprimé les disciplines, nous travaillons sur une période (de vacances à vacances) et nous leur disons que telle période sera consacrée au projet « éducation aux médias et à internet », puis « j'ai vécu la révolution ». Chaque projet est mis en place par les deux enseignants et nous utilisons le thème pour faire du français, des mathématiques, de l'Histoire-Géographie sans le leur dire.

Cette façon de travailler est venue de l'observation du fait qu'en français, les élèves arrivaient toujours avec appréhension, et que les mobiliser devenait épuisant. En « supprimant » l'intitulé du cours (« français »), je n'entends plus « je suis nul(le) en français moi... ».

Parfois je leur rappelle qu'en créant un blog dans lequel ils publient des articles, ils ont fait plus que du français...

- En quoi le fait de travailler par des débats à visée philosophique est-il une réponse à la perte du sens de l'école ?

Au départ, j'ai mis en place ces débats à visée philosophique (DVP) par souci d'éducation à la citoyenneté. En S.E.G.P.A, je voyais beaucoup de violences (tant physique que verbale), et je voulais permettre aux élèves d'approfondir certains sujets que nous évoquions en conseil (nous pratiquons les conseils « citoyens » de la pédagogie institutionnelle). Je voulais pouvoir revenir sur des thèmes tels que la liberté quand j'entendais « on peut rien faire ici, c'est une prison » ou sur les rumeurs, l'amitié, la mort etc.

Je commence seulement (après 5ans en SEGPA et 10 ans de pratique des DVP dans toutes les classes dans lesquelles j'ai enseigné) à entrevoir l'intérêt de ces DVP pour donner du sens à ce que nous faisons à l'école. Mais c'est encore difficile d'en mesurer les effets.

II. Les débats philosophiques

- Comment vous-êtes-vous dirigée vers les débats à visée philosophique ?

Comme je l'expliquais précédemment, je me suis dirigée vers les DVP dans un souci d'éducation à la citoyenneté, pour apprendre aux élèves la parole publique, leur permettre de s'écouter, d'argumenter.

- Quels sont les objectifs attendus lors d'une séance, d'une séquence ? Sur l'année ?

Les objectifs sont simples mais ne peuvent pas être évalués en une séance. Pour certains cela se « voit » au bout d'un an, voire bien plus parfois. Les DVP ont pour but d'amener les élèves à s'écouter, à se questionner, à argumenter, à conceptualiser (voir Tozzi). Il s'agit tout d'abord d'apprendre à vivre ensemble, à respecter la parole de l'Autre et donner son avis en respectant les registres de la langue. Certains ne parlent jamais, mais écoutent. Et il arrive qu'en fin d'année, ces élèves prennent la parole. Cela prend du temps de reprendre suffisamment confiance en soi pour oser s'exprimer.

- Comment réagissent les élèves à l'annonce des activités de débats ? Que représentent-ils pour eux ?

Cela dépend bien évidemment du niveau. En 6ème, c'est souvent une découverte. Ils se découvrent « sujets pensant », et on les écoute. La plupart du temps, ils sont en demande de DVP. Les sujets choisis sont aussi porteurs d'envie : l'amitié, l'amour en début d'année, sont des sujets qui les intéressent beaucoup.

En 4ème, après 3 ans de « philosophie », certains adhèrent totalement. Dans la classe de 4ème dans laquelle j'enseigne, un ou deux garçons manifestent de l'agacement, mais ils participent quand même (remplissent-ils seulement leur « contrat » d'élève ? Ou bien apprécient-ils les DVP sans oser l'avouer ?).

- Comment cela évolue-t-il ?

En une année, cela dépend bien sûr de l'élève. Certains ont pris de l'assurance et attendent avec impatience les DVP. D'autres n'y voient pas encore l'intérêt.

En 3 ans, la plupart des élèves participe activement. Les DVP sont riches et les élèves sont capables d'argumenter. Ils ont acquis des compétences indispensables en matière de communication verbale et non verbale.

- Quels sont les effets positifs et/ou négatifs que vous avez perçus sur leur rapport au savoir ?

Ces effets ne sont visibles que pour les élèves de 4ème. J'ai constaté une renarcissisation de certains élèves. Ce qui a forcément provoqué chez eux des prises de parole et une envie de comprendre. Sur le débat concernant « l'anneau de Gygès », les concepts évoqués sont complexes. Les discussions ont été compliquées et la quasi totalité de la classe a cherché à savoir, à comprendre.

Comme je l'expliquais précédemment, il m'est difficile de juger des effets sur leur rapport au savoir. Ce n'était pas mon but premier. De plus, comment mesurer ces effets ? Ce qui est sûr, c'est que les adolescents sont devenus élèves. Et que les DVP ont aidé leur construction d'élèves. Tout comme les projets mis en place, la relation entre les professeurs et eux qui s'est nouée et qui a permis un regain de confiance. Tant de paramètres difficiles à mesurer.

- Comment progressent les élèves dans les pratiques philosophiques ?

Les élèves progressent différemment. Certains rapidement : dès les premiers débats, ils sont capables de distribuer la parole, de synthétiser (peu d'élèves). D'autres peuvent être silencieux pendant un an, voire deux. Cela peut paraître décourageant, mais il arrive toujours un moment où l'élève prend la parole. Pour ces élèves quasi mutiques, c'est un moment émouvant. Pour nous tous ça l'est...

La première année, les débats sont longs à mettre en place. Le problème majeur étant l'écoute. Les élèves, ont le souci de dire ce qu'ils ont envie de dire, mais ne savent pas encore « rebondir » sur les propos de leurs camarades, ne pas redire ce qui vient d'être dit...

L'accent est donc mis sur ces compétences.

- Les effets des débats à visée philosophique se ressentent-ils dans d'autres disciplines ?
Lesquelles ?

Lors du débat sur « le beau et le laid », et « l'art », les élèves étaient en 5ème. J'ai noté des remarques intéressantes en arts plastiques telles que « je trouve ton travail très beau, c'est mon point de vue ». Beaucoup de remarques sur la subjectivité de l'art et du recul sur la notion de laideur.

Dans les autres disciplines, c'est encore une fois difficile. Il me semble que les DVP, associées aux projets, à mon approche des séances (entre autres) ont permis aux élèves de s'interroger sur les notions abordées. Des notions telles que la démocratie, la République abordées en 4ème sont forcément plus porteuses de sens après avoir pratiqué les DVP. Mais comment le prouver ?

Le groupe de recherche auquel j'appartiens (PHILEAS) visera cet objectif. Et dans des disciplines qui ne semblent pas à priori liées à la philosophie (les mathématiques, les sciences).

III. **La littérature de jeunesse .**

- Avez-vous toujours utilisé la littérature de jeunesse comme médiateur culturel pour ce type de pratiques ?

Non. Comme je visais l'éducation à la citoyenneté, je parlais assez souvent du vécu des élèves. Un événement sur la cour ou une remarque étaient toujours prétextes à un débat. Le débat n'était pas toujours philosophique. J'ai ensuite, tenté d'inclure de courts textes de philosophes (Jean-Jacques Rousseau sur la liberté notamment).

J'ai également utilisé l'image (voir la mallette de François Galichet) car l'image est un excellent support pour mobiliser l'élève, et surtout l'élève en difficulté avec l'écrit.

Ma rencontre avec Edwige Chirouter et la lecture de son travail sur la distanciation de l'élève permise par la littérature m'ont convaincue.

- Quels sont les thèmes préférés des élèves ?

Sans aucun doute, l'amour. L'amitié également. Les thèmes comme la vieillesse et la mort viennent plus tard, et sont également appréciés.

- En quoi est-ce un médium pertinent pour vous ?

Les DVP manquaient parfois de contenu. En créant un corpus de livres, une culture commune à la classe, les élèves peuvent désormais s'appuyer sur les personnages de la littérature pour appuyer leurs propos. Et, comme l'explique Edwige Chirouter, les personnages permettent une distanciation nécessaire à l'élève pour évoquer certaines notions : comment parler d'amour, en parlant à la première personne du singulier à 12 ans ? En évoquant Cyrano, Roxane, Christian, on peut parler de la non-réciprocité des sentiments sans être gêné.

- Comment choisissez-vous votre corpus ?

En 6ème, je suis le manuel d'Edwige Chirouter. Je rajoute des albums plus récents découverts dans la librairie jeunesse de ma ville. Je m'informe beaucoup sur les livres qui sont publiés. Je cherche aussi des livres plus anciens adaptés. J'aime que les élèves puissent parler de « Roméo et Juliette » et qu'ils connaissent l'auteur de ce livre (oui, ça n'est pas qu'une comédie musicale...).

Lorsque je veux travailler sur un thème, je cherche les livres qui seraient susceptibles d'être intéressants pour la classe, j'en discute avec les libraires, des collègues. Je varie les documents : romans (courts), albums, contes...

- Quelles activités préparatoires mettez-vous en place avec les œuvres, avant les débats ?

Aucune. La lecture des œuvres est une lecture plaisir. Une découverte. Nous discutons de l'oeuvre lue pour expliciter certains termes ou pour permettre la compréhension dans certains cas.

- Que privilégiez-vous dans l'exploitation d'une œuvre de manière philosophique ? (la compréhension, l'interprétation, le sens que ça a pour les élèves, les savoirs transférables ?

Je privilégie l'interprétation. Mais celle-ci n'est possible qu'après avoir compris l'oeuvre. Il y a donc une part assez longue d'explicitation. Toutefois, ce qui importe, c'est l'interprétation de l'oeuvre. Lors d'une DVP, toutes les œuvres ne sont pas abordées. Il se peut que la portée philosophique d'un livre n'ait pas été vue par l'élève. Qu'importe, les élèves s'enrichissent forcément de l'analyse qu'en a fait l'un des leurs.

Contenu de la malette pédagogique :

« Le travail et l'argent »

Albums

H-C Andersen, *La petite fille aux allumettes*, Gallimard, coll. « Folio Cadet ».

Tomi Ungerer, *Allumette*, L'école des loisirs, lutin poche.

Jean-Côme Noguès, *Le Génie du Pousse Pousse*, Milan.

Roxane Marie Galliez, *L'homme en carton*, Auzon.

Alain Serres, *Travailler moins pour lire plus*, Rue du Monde.

Ludovic Flamant, *Chafi*, Pastel.

Michel Piquemal, *Nul en pub*, Rue du Monde.

Elzbieta, *Petit-Gris*, L'école des Loisirs. Pastel.

Documentaires et manuels de philosophie pour enfants :

Brigitte Labbé et Michel Puech, *Le travail et l'argent*, Milan, collection les « Goûters philo ».

Anne de la Roche Saint-André, Brigitte Ventrillon, Gérard Montcomble, *C'est trop cher*, Autrement Junior.

Film : DVD, Charlie Chaplin, *Les temps modernes*.

Résumé du mémoire :

Français :

Partant de la difficulté scolaire, ce mémoire a pour objectif de mesurer les effets des débats à visée philosophique à partir d'œuvres de littérature de jeunesse sur le rapport au savoir. A travers un cadre théorique qui explore trois dimensions liées à ce sujet, le rapport au savoir, les débats à visée philosophique et la littérature de jeunesse, nous avons pu faire émerger une problématique : *La réflexion à visée philosophique à partir d'œuvres de littérature de jeunesse porteuses de sens peut-elle favoriser un rapport au savoir positif ?* Celle-ci nous a amené à élaborer une méthodologie de recherche qui lie théorie et pratique, à travers des observations sur le terrain et des entretiens avec des acteurs de l'éducation. Nous avons ainsi pu recueillir des données, qui ont été exploitées et analysées afin de répondre à cette question.

Anglais :

From the academic difficulty, this memory is designed to measure the effects of the philosophical debates linked to children's literature on the report to knowledge. Through a theoretical framework that explores three dimensions related to this subject, the report for knowledge, the philosophical debates and children's literature, we were able to bring out a problem: Is philosophical reflection linked to children's literature can bring a positive knowledge report? This led us to develop a research methodology that links theory and practice, through observations in the field and interviews with players of education. We were able to collect data, which have been exploited and analyzed to answer this question.